

**ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина»**

*На правах рукописи*



**ЕРШОВА Татьяна Андреевна**

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ  
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
**на соискание ученой степени**  
**кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:**  
**к.п.н. А.А. Корнев**

**Тамбов 2020**

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</b>	<b>18</b>
1.1 Подходы к определению профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков	18
1.1.1 Профессионально-коммуникативные задачи педагога иностранных языков в рамках педагогической деятельности	27
1.2 Педагогическая обратная связь в обучении иноязычной письменной речи	41
1.2.1 Понятие «обратная связь» в психологии, лингвистике и педагогике	41
1.2.2 Типология педагогической обратной связи	45
1.2.3 Характеристики эффективной педагогической обратной связи	49
1.2.4 Корректирующая обратная связь в обучении иноязычной письменной речи	51
1.2.4.1 Феномен ошибки в иноязычной речи обучающихся	52
1.2.4.2 Типология письменной корректирующей обратной связи	56
1.3 Теоретические основы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи студентов лингводидактических специальностей	64
1.3.1 Психологические и лингвистические особенности письменной речи	64
1.3.2 Содержание и принципы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагогов иностранных языков	67
Выводы по первой главе	74
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</b>	<b>76</b>
2.1 Анализ требований к владению профессионально-коммуникативными умениями письменной обратной связи в образовательных стандартах высшего профессионального образования (ОС МГУ и ФГОС ВО 3++)	77

2.2 Анализ Общеввропейских рамочных компетенций (CEFR) на предмет выделения умений чтения и письменной речи, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и предоставлении письменной обратной связи на иностранном языке	83
2.3 Профессионально-коммуникативные умения письменной обратной связи в конструкторе международных экзаменов для преподавателей иностранных языков (на примере CELTA и ТКТ)	97
2.3.1 Анализ экзамена The Teaching Knowledge Test («Тест знаний в области преподавания», ТКТ)	98
2.3.2 Анализ курса и экзамена «Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages» («Сертификат в области преподавания английского языка как иностранного», CELTA)	110
2.4 Модульная структура курса как оптимальная модель организации обучения профессионально-коммуникативным умениям педагога иностранного языка	120
2.5 Основные типы заданий для развития профессионально-коммуникативных умений у педагога иностранного языка	127
Выводы по второй главе	138
<b>ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННОГО ОБУЧАЮЩЕГО МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ</b>	<b>140</b>
3.1 Организационный этап опытного обучения	141
3.1.1 Разработка обучающего модуля для студентов лингводидактических специальностей: «Письменная обратная связь в обучении иноязычной письменной речи»	142
3.1.2 Комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков	150
3.2 Этап реализации опытного обучения	159
3.3 Этапы констатации и интерпретации полученных результатов	161

3.3.1 Анализ результатов анкетирования студентов до и после прохождения опытного обучения	161
3.3.2 Анализ и интерпретация результатов оценивания комментариев, написанных студентами в ходе выполнения заданий предварительного и финального тестирования	174
3.3.3 Проверка достоверности результатов самооценивания студентов при помощи качественного анализа итогового продукта учебной деятельности	183
Выводы по третьей главе	188
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>190</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b>	<b>194</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b>	<b>210</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b>	<b>225</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</b>	<b>235</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 4</b>	<b>274</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 5</b>	<b>278</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 6</b>	<b>280</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 7</b>	<b>285</b>



## ВВЕДЕНИЕ

В отечественной исследовательской литературе в сфере языкового образования последних двух десятилетий особое внимание уделено вопросам оценивания уровня сформированности знаний, навыков и умений у обучающихся, что во многом обусловлено разработкой и внедрением национальной системы стандартизированного языкового контроля. Кроме того, языковой контроль выполняет целый ряд педагогических функций: оценочную, диагностирующую, обучающую, корректирующую, управляющую, стимулирующую и воспитывающую. Многие из этих функций реализуются на таком важном этапе в процедуре контроля достижений обучающихся, как предоставление педагогом обратной связи по результатам оценивания (термин «педагог» в данном диссертационном исследовании объединяет как учителя в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования, так и преподавателя в сфере высшего и дополнительного профессионального образования). Вместе с тем в исследованиях в области теории и методики обучения иностранным языкам вопросу об обратной связи традиционно уделяется значительно меньше внимания, чем вопросам о содержании, видах и формах языкового контроля.

Важной чертой современного образования является повышение и детализация требований к подготовке специалистов в высшей школе, в том числе в сфере педагогического образования. Теория компетентностного оценивания эффективности профессионального общения учителя / преподавателя иностранного языка с обучающимися в разных образовательных контекстах пока еще находится на стадии становления, являясь одной из наименее исследованных областей в теории и методике обучения иностранному языку. Среди многих проблем, которые перед ней стоят в настоящее время и требуют тщательного исследования и безотлагательного решения, является проблема формирования и развития профессионально-коммуникативных умений у студентов лингводидактических специальностей как неотъемлемой составляющей коммуникативной культуры педагога, формирующего методически релевантную иноязычную учебную среду.

С утверждением профессиональных стандартов педагога возникает необходимость к пересмотру и обновлению программ профессиональной подготовки учителей и преподавателей разных предметных областей, в том числе педагогов иностранных языков. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», помимо прочего, выдвигает требование к умению педагога «осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе», важным компонентом которой является предоставление обучающимся обратной связи (англ. — ‘feedback’) по результатам оценивания. Кроме того, согласно данному документу, в рамках своей профессиональной деятельности педагог должен осуществлять «оказание адресной помощи обучающимся», что предполагает наличие у него некоторых профессионально-значимых личностных качеств, а также владение определенными коммуникативными умениями, позволяющими выстраивать с ними педагогически целесообразные взаимоотношения. К таким коммуникативным умениям относятся, в частности, умения обеспечивать обучающихся качественной педагогической обратной связью по результатам осуществления контрольно-оценочной деятельности.

Целесообразность изучения педагогической обратной связи как важного компонента педагогического общения также обусловлена некоторыми принципами личностно-деятельностного подхода к организации обучения, в котором методически релевантная адресная педагогическая обратная связь может выступать средством стимулирования и корректирования активной и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, а также позволяет в большей мере реализовывать принцип индивидуализации обучения.

Особый интерес для настоящего диссертационного исследования представляет *письменная* педагогическая обратная связь как частный случай письменного педагогического общения. Принимая во внимание тот факт, что письменные задания с развернутым ответом включены во многие международные, а также в национальные стандартизированные экзамены по иностранному языку, и опираясь на принцип полисубъектного (диалогического) подхода к обучению, отметим, что оценивание письменных работ обучающихся, включающее предоставление им

обратной связи, содержащей информацию о результатах оценивания и рекомендации по их улучшению или закреплению успеха, составляет важную часть педагогической деятельности учителя и преподавателя иностранных языков.

Таким образом, **актуальность** настоящего диссертационного исследования обусловлена выявленным *противоречием* между необходимостью в рамках современной теории оценивания обеспечивать качественную педагогическую обратную связь и отсутствием научно обоснованной и экспериментально апробированной методики формирования соответствующих профессионально-коммуникативных умений у студентов языковых институтов / факультетов.

**Цель** настоящего исследования — разработка теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики развития иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика».

**Объектом** исследования выступает процесс формирования профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Предметом** исследования является методика развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Гипотезу** настоящего диссертационного исследования можно сформулировать следующим образом: обучение, направленное на развитие иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика», будет эффективным, если:

- формирование методических знаний о педагогической обратной связи соединено с развитием профессионально-коммуникативных умений обеспечивать письменную педагогическую обратную связь;

- комментарии к письменным работам обучающихся рассматриваются как жанр профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагогов иностранных языков;
- содержание обучения организовано в форме обучающего модуля смешанного типа и реализуется в соответствии с принципами модульного обучения;
- в качестве средства обучения используется комплекс моно- и полифункциональных коммуникативных (в том числе проблемных) заданий, обеспечивающих поэтапное развитие искомых профессионально-коммуникативных умений педагога.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. *Раскрыть содержание* понятия «педагогическая обратная связь», *изучить* существующие подходы к определению ее типологии и характеристик и *определить* ее место в структуре профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранного языка.

2. *Выделить* профессионально-коммуникативные умения, необходимые педагогу в процессе осуществления письменной педагогической обратной связи в результате проверки и оценивания иноязычной письменной речи обучающихся.

3. *Разработать* теоретико-методологические основы методики развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков; *разработать* модель развития искомых профессионально-коммуникативных умений у будущих педагогов иностранных языков и *экспериментально проверить* ее эффективность.

4. *Разработать и апробировать* комплекс заданий как средство развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

Для достижения поставленной цели исследования были использованы следующие **методы**:

1. *Анализ* научно-методической литературы с целью изучения содержания профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков

и характеристик эффективной педагогической обратной связи; *анализ* отечественных и общеевропейских нормативных документов в сфере языкового образования (образовательных стандартов и документов Совета Европы).

2. *Анализ* профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи у студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика» с целью выявления уровня сформированности иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся.

3. *Педагогическое наблюдение* с целью выявления трудностей, с которыми сталкиваются будущие учителя и преподаватели иностранных языков в процессе предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке.

4. *Анкетирование* студентов с целью определения их мнения относительно собственного уровня сформированности профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи до и после опытного обучения.

5. *Тестирование* с целью определения уровня сформированности профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов до и после опытного обучения.

6. *Опытное обучение* с целью апробации разработанной модели обучающего модуля и комплекса заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи.

7. *Количественные и качественные методы обработки данных*, включая *метод статистической проверки гипотез* (t-критерий Стьюдента).

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили: отечественные и зарубежные исследования в области теории и методики преподавания иностранных языков и культур (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Колесников, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, R. Ellis, D. Freeman, D. Larsen-Freeman, D. Nunan, J. Richards и др.); достижения отечественной науки в области изучения

психологических и лингвистических особенностей письменной речи (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, и др.); отечественные и зарубежные работы, изучающие феномен обратной связи с позиции лингвистики, психологии и педагогики (К.А. Бессонов, Т.Е. Клец, А.А. Колесников, А.А. Коренев, О.Д. Лукьяненко, О.В. Соловьева, S. Brookhart, D. Butler, R. Cullen, R. Ellis, D. Ferris, B.F. Skinner, P. Winne и др.); отечественные и зарубежные работы, посвященные изучению педагогического общения (А.А. Леонтьев, В.И. Карасик, А.А. Коренев, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, M. Coulthardt, R. Cullen, J. Sinclair, S. Walsh и др.); отечественные и зарубежные работы, посвященные изучению феномена ошибки в иноязычной речи (В.Д. Аракин, В.П. Белинин, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, З.М. Цветкова, С.И. Цейтлин, K. Bardovi-Harlig, P. Corder, J. Edge, U. Weinreich и др.); исследования в области теории модульного обучения (Е.Н. Соловова, П.А. Юцявичене, В. и M. Goldschmidt, J. Russel, G. Owens и др.).

**Научная новизна** настоящего диссертационного исследования заключается в том, что:

- *определен* компонентный состав комплексного умения педагога осуществлять письменную педагогическую обратную связь в результате проверки и оценивания иноязычной письменной речи обучающихся;
- *разработана и апробирована* методика формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика»;
- *определены этапы* формирования иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков;
- *разработана* модель обучающего модуля, обеспечивающего поэтапное развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи;
- *разработан* комплекс практических заданий, выступающий в качестве средства обучения, направленного на развитие профессионально-коммуни-

кативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Теоретическая значимость** настоящего диссертационного исследования состоит в том, что в нем:

- *описано* комплексное понятие «письменная педагогическая обратная связь», выявлена ее типология, а также критерии оценивания ее качества;
- *определено* место комплексного профессионально-коммуникативного умения осуществлять письменную педагогическую обратную связь в составе профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков;
- *выявлена* совокупность профессионально-коммуникативных умений педагога иностранного языка, лежащих в основе процесса осуществления письменной педагогической обратной связи;
- *выявлена* целесообразность целенаправленного развития иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих педагогов иностранных языков;
- *методически обоснована* целесообразность использования модульной системы обучения для развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика»;
- *раскрыта методология и технология* проектирования и реализации обучающего модуля для развития профессионально-коммуникативных умений у студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика», с учетом основных регулирующих документов в сфере профессиональной подготовки педагогов иностранных языков, а также на основе осмысления теоретических и прикладных результатов исследований в области педагогики, психологии, лингвистики дискурса, теории и методики обучения иностранным языкам.

**Практическая значимость** настоящего диссертационного исследования заключается в следующем:

- *определен* минимальный рекомендуемый уровень владения иностранным языком для развития у будущих педагогов иностранных языков профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи;
- *предложены* критерии оценивания качества письменной педагогической обратной связи на иностранном языке;
- *определены* типы заданий, использование которых наиболее целесообразно при развитии профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих педагогов иностранных языков;
- результаты исследования могут быть использованы в процессе языковой и лингводидактической подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Апробация** основных положений диссертационного исследования и его результатов. Основные теоретические и практические положения настоящего диссертационного исследования были представлены на научно-практических конференциях: VI Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Философия. Язык. Культура», НИУ ВШЭ (апрель 2015; Москва, Россия); Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2015», МГУ им. М.В. Ломоносова (апрель 2015; Москва, Россия); «Английский для специальных/академических целей и англоязычная среда обучения в контексте интернационализации высшего образования», МИСИС (ноябрь 2015; Москва, Россия); International Conference on Language Testing and Assessment IТА 2015 (ноябрь 2015; Гуанчжоу, КНР); 50th International IATEFL Conference (апрель 2016; Бирмингем, Великобритания); IATEFL TEASIG-ETAS Conference (октябрь 2016; Эгль, Швейцария); «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация», МГУ им. М.В. Ломоносова (ноябрь 2017; Москва, Россия); «Стратегии межкультурной коммуникации в современном мире: культура, образование, политика», НИУ ВШЭ (ноябрь 2017; Москва, Россия). Апробация разработанного в рамках настоящего диссертационного исследования модуля и его фрагментов проводилась в период с октября 2015 по июнь 2018 и в ней приняли участие 104 человека (из них 33 чело-



века приняли участие на организационном этапе опытного обучения и 71 человек — на основном этапе, т.е. на этапе его реализации), среди которых были студенты бакалавриата и магистранты факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва), магистранты Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва), магистранты Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), а также учителя школ английского языка EF English First (г. Москва).

**Достоверность и обоснованность научных результатов** обусловлены изучением широкого круга научных исследований отечественных и зарубежных авторов, составивших теоретико-методологическую основу настоящего диссертационного исследования; подтверждением выдвинутой в ходе опытно-экспериментального исследования гипотезы об эффективности разработанного обучающего модуля результатами количественного и качественного анализа полученных данных.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Письменная педагогическая обратная связь — это информация, которую педагог сообщает обучающимся в процессе или в результате проверки и оценивания их письменных работ. Письменная педагогическая обратная связь может предоставляться в виде кратких комментариев в тексте или на полях работы, а также в виде развернутого финального (результатирующего) комментария. Письменная корректирующая обратная связь — тип письменной педагогической обратной связи, которая призвана помочь обучающимся исправить ошибки на письме. Развернутый финальный комментарий к письменной работе обучающегося как тип письменной педагогической обратной связи представляет собой жанр профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагога иностранного языка. Ему свойственны такие характеристики письменной речи, как *дистантность*, т.е. отсутствие возможности вступить в прямой контакт с адресатом письменного высказывания в процессе его создания, а также пользоваться невербальными средствами общения; *диалогичность*, поскольку осуществление педагогической обратной связи предполагает выстраивание между педагогом и обучающимся продолжающегося диалога, в ходе которого содержание обратной связи может уточняться, дополняться и корректироваться; *возможность планировать*

письменное высказывание и *осуществлять тщательный выбор языковых средств* для его реализации.

2. Предоставление обучающимся письменной педагогической обратной связи на иностранном языке является комплексным профессионально-коммуникативным умением педагога в составе его профессионально-коммуникативной компетенции, представляющее собой совокупность профессионально-коммуникативных умений, которые можно также рассматривать как объекты обучения и оценивания в процессе формирования рассматриваемого комплексного умения у педагога. Так, для осуществления письменной педагогической обратной связи педагогу необходимо *уметь*: а) описывать на иностранном языке сильные и слабые стороны письменных работ обучающихся; б) обнаруживать ошибки и определять их тип; в) аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик; г) грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; д) определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания; е) формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке; ж) составлять на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части.

3. Развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи достигается в процессе целенаправленного обучения, содержание которого организовано в виде обучающего модуля и реализуется в соответствии с принципами модульного обучения. Обучение профессионально-коммуникативным умениям письменной педагогической обратной связи происходит в три этапа: 1) развитие профессионально-коммуникативных умений письменной корректирующей обратной связи; 2) развитие профессионально-коммуникативных умений чтения, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и работе со шкалами оценивания; 3) развитие умений создания в письменной форме финального комментария к письменным работам обучающихся. Минимальным уровнем владения иностранным языком для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагоги-

ческой обратной связи, является *уровень B2* по шкале Европейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR).

4. Основным средством обучения профессионально-коммуникативным умениям письменной педагогической обратной связи выступает комплекс заданий, обеспечивающих их поэтапное развитие. Комплекс заданий должен включать монофункциональные (подготовительные) и полифункциональные коммуникативные задания, в том числе проблемные, а также интегрированные задания на чтение и письменную речь, которые объединены в три группы заданий в соответствии с тематическим делением содержания обучения:

а) задания, направленные на развитие знаний, навыков и умений использовать различные типы корректирующей обратной связи в процессе проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке;

б) задания, направленные на развитие профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке и работе со шкалами оценивания;

в) задания, направленные на обучение созданию письменных комментариев к работам обучающихся на иностранном языке.

Цель и задачи, поставленные в рамках настоящего диссертационного исследования, определяют его **структуру**. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 163 наименований и семи приложений.

Во **введении** обоснована актуальность работы, сформулированы цель, задачи, объект, предмет, гипотеза и методы исследования, обозначены его научная новизна, а также теоретическая и практическая значимость, сформулированы основные положения, которые выносятся на защиту.

**В первой главе** изучены различные подходы к определению содержания и структуры профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков; изучено содержание понятия «обратная связь» с позиции лингвистики, психологии и теории коммуникации; выделены характеристики эффективной педагогической обратной связи; изучены теоретические основы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи.

**Во второй главе** представлен анализ национальных образовательных стандартов, в соответствии с которыми осуществляется подготовка учителей и преподавателей иностранных языков в рамках высшего профессионального образования уровней бакалавриата и магистратуры, с выделением требований к овладению студентами компетенциями, опосредованно формируемыми в процессе развития у них профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи; анализ профессионального стандарта педагога с выделением трудовых действий, в основу которых заложены знания и умения, также опосредованно формируемые в процессе обучения будущих учителей и преподавателей иностранных языков предоставлению письменной обратной связи; проанализированы шкалы Европейских рамочных компетенций CEFR и определен минимальный уровень владения иностранным языком для развития у студентов профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи; представлен анализ содержания международных курсов и экзаменов для учителей иностранных языков (TKT, CELTA) с выделением заданий на развитие и оценивание умений предоставления педагогической обратной связи; изучены теоретические основы модульного обучения как оптимальной модели развития профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков; определены основные типы заданий для развития у студентов профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи.

**В третьей главе** изложены ход и результаты опытно-экспериментального исследования, цель которого заключалась в апробации разработанного обучающего модуля, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих педагогов иностранных языков.

**В заключении** подведены итоги проведенного исследования и изложены его результаты; сформулированы выводы, которые позволяют считать задачи, поставленные в рамках настоящего диссертационного исследования, решенными, а гипотезу подтвержденной; обозначены перспективы дальнейшего исследования.

**В приложении** представлены: 1) расширенный анализ соответствия разработанного в рамках настоящего диссертационного исследования обучающего модуля требованиям основных нормативных документов в сфере профессиональной под-

готовки учителей и преподавателей иностранных языков; 2) расширенный анализ шкал Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR) с выделением умений чтения и письменной речи, необходимых педагогу в процессе предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ на иностранном языке; 3) разработанный комплекс заданий, направленный на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи; 4) образцы опросных листов, используемых в процессе анкетирования студентов до и после опытного обучения; 5) образцы заданий, использованных в рамках предварительного и финального тестирования участников опытного обучения; 6) подробные расчеты t-критерия Стьюдента для анализа эффективности разработанного обучающего модуля (на основе результатов анкетирования студентов бакалавриата и магистратуры до и после обучения); 7) анализ надежности результатов анкетирования до и после обучения (на примере пяти работ).

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В первом параграфе данной главы рассмотрены различные подходы к определению содержания и структуры профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков. Во втором параграфе изучены история и содержание понятия «обратная связь» в психологии, педагогике, теории и методике обучения иностранным языкам; рассмотрена типология педагогической обратной связи; проанализированы характеристики эффективной педагогической обратной связи; изучен феномен ошибки в иноязычной речи обучающихся и представлена типология корректирующей обратной связи. В третьем параграфе рассмотрены психологические и лингвистические особенности письменной речи как вида речевой деятельности; определены содержание и принципы обучения иноязычной профессионально-ориентированной письменной речи будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

## **1.1 Подходы к определению профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранных языков**

В отечественных исследованиях в области языкового образования существуют различные подходы к подготовке студентов, в том числе языковых вузов, к профессиональному межкультурному общению [61; 65; 66; 74; 79 и другие]. Так, В.В. Сафонова выделяет в качестве одного из основных принципов проектирования поликультурного коммуникативного образования средствами со-изучаемых в вузе языков *принцип компетентностной ориентации при коммуникативной и информационной подготовке обучающихся как эффективных участников профессиональной межкультурной коммуникации*. Данный принцип предполагает включение

ние в описание состава билингвальной / трилингвальной профессиональной компетенции выпускников высшей школы такие компоненты, как:

- «профессионально-профильную билингвальную лингвистическую компетенцию (включая терминологическую);
- профессионально-профильную билингвальную коммуникативно-прагматическую компетенцию (включая дискурсивную, коммуникативно-функциональную, коммуникативно-поведенческую);
- социокультурную компетенцию (включая общекультурную, культуроведческую (маркированную этнически и/или национально, и/или регионально, и/или континентально), социолингвистическую и социально-стратификационную);
- компенсаторную компетенцию;
- самообразовательную компетенцию;
- информационно-коммуникативную компетенцию» [74, с. 17]. При этом, как отмечает В.В. Сафонова, при реализации данного принципа важным является учет национальных образовательных традиций и приоритетов при адаптации общеевропейского подхода к профессиональной подготовке выпускников высшей школы [там же].

Е.Н. Соловова в монографии «Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход» рассматривает профессионально-коммуникативную компетенцию учителя иностранных языков как компонент его коммуникативной компетенции (наряду с языковой, речевой и социокультурной компетенциями), которая, в свою очередь, входит в состав профессиональной компетенции педагога [77].

А.А. Корнев определяет «профессионально-коммуникативную компетенцию вне зависимости от сферы деятельности как часть коммуникативной компетенции, совокупность знаний, навыков и умений, позволяющую осуществлять общение на определенном языке или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающую решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач» [49, с. 2].

К настоящему моменту был выполнен ряд диссертационных работ, посвященных проблемам подготовки студентов лингводидактических специальностей к

осуществлению межкультурного профессионального общения посредством иностранного языка. Так, Е.В. Кавнатская рассматривает *профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию* как способность к межкультурному профессиональному общению в административно-педагогической, учебно-педагогической и научно-методической сферах [37]. В качестве компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции автор выделяет языковую, речевую, социокультурную и предметную компетенции (в рамках последней автор выделяет филологическую, психолого-педагогическую, методическую и социологическую компетентности) [37] (см. схема 1). В своей работе Е.В. Кавнатская подчеркивает значимость умения педагога представлять достижения отечественной научно-методической школы и практики обучения иностранным языкам в процессе межкультурного общения на иностранном языке [35, 37].

Опираясь на труды Е.В. Кавнатской, Е.Н. Солововой, И.И. Михалевской и др., М.В. Йай определяет *билингвальную методическую компетенцию* педагога иностранного языка как «интегративное образование в ходе взаимодействия предметной и коммуникативной компетенций преподавателя иностранных языков на родном и иностранном языках»; «комплекс профессионально-коммуникативных умений: умение общаться на профессиональные темы на родном и иностранном языках; умение выступать в роли переводчика на профессиональных международных встречах; знание социокультурных особенностей употребления профессиональной терминологии на родном и иностранном языках; владение технологиями активного вовлечения учащихся в процесс иноязычного общения» [35, с. 56].



**Компонентный состав профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в концепции Е.В. Кавнатской [37, с. 10]**



Н.Г. Соколова своей работе рассматривает профессионально-ориентированное межкультурное общение учителя иностранных языков как «общение официального и неофициального характера при использовании ИЯ в качестве средства общения в профессиональной сфере с носителями / неносителями ИЯ, т.е. в области педагогики в целом (включая психологические аспекты) и обучения / изучения ИЯ в частности» [76, с. 59]. Так, в рамках профессионально-ориентированного межкультурного общения учителя иностранных языков, которое может быть *непосредственным* и *опосредованным*, автор выделяет *педагогический* (психологический) и *методический* блоки [там же].

Н.Г. Соколова также приводит перечень ситуаций межкультурного официального и неофициального непосредственного, а также опосредованного профессионально-ориентированного общения учителя иностранных языков:

- ситуации непосредственного межкультурного профессионально-ориентированного официального общения учителя иностранных языков: участие в лекциях, семинарах, конференциях, круглых столах в области обучения иностранным языкам в качестве выступающего и в качестве слушателя; устное общение с преподавателем курсов или приглашенным лектором на курсах повышения квалификации, в летней школе и т.д. (во время занятий, после их окончания, в перерыве); устное общение с организаторами конференций, семинаров, курсов для выяснения необходимой информации в профессиональных целях; формулировка вопросов к докладчикам в письменной форме; совместное преподавание в школе, колледже, вузе; участие в совместных долгосрочных и краткосрочных проектах в области языкового образования;

- ситуации непосредственного межкультурного профессионально-ориентированного неофициального общения учителя иностранных языков: обсуждение полученной в ходе лекции, семинара, круглого стола информации во время перерыва или после окончания мероприятия; устное общение с другими слушателями курсов повышения квалификации / летней школы по интересующей тематике; устное общение с коллегами, знакомыми или друзьями в целях получения информации о курсах, семинарах, об учебной литературе и т.д.; написание записок в ситуациях невозможности устного общения, которые предполагают немедленной реакции (например, формулировка вопроса или просьбы); написание поздравлений коллегам по поводу профессионально значимых событий;

- ситуации опосредованного межкультурного профессионально-ориентированного общения учителя иностранных языков: прослушивание аудиозаписей или просмотр видеозаписей лекций, мастер-классов; просмотр видеофрагментов урока иностранного языка; просмотр и прослушивание видео- и аудиоматериалов к учебным курсам; просмотр и прослушивание теле- и радиопередач; составление запросов в письменной форме на получение информации в профессиональных целях (об учебной литературе; о курсах и т.д.); предоставление ин-

формации о проводимых учебных курсах, об учебных пособиях, о языковых школах и т.д.; составление запросов в письменной форме на приглашение иностранных специалистов; заполнение документов на участие в конкурсах учителей иностранных языков / получение стипендий / участие в конференциях в другой стране; чтение методической литературы на иностранном языке; чтение книг для учителя к иностранным УМК, а также инструкций к использованию учебных пособий; чтение объявлений в иностранных методических центрах; чтение периодических изданий (включая электронные) [76].

Таким образом, в отечественных исследованиях профессионально-коммуникативная компетенция педагога иностранных языков рассматривается преимущественно как его способность к межкультурному общению в профессиональной и академической среде с другими представителями профессионального (научного и методического) сообщества.

Данный взгляд на сущность профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя иностранных языков нашел отражение в отечественной традиции языковой подготовки студентов лингводидактических специальностей. Так, во многих языковых вузах студенты изучают иностранный язык для общих целей и иностранный язык для специальных целей, преимущественно для академических. Не возникает сомнений в целесообразности подготовки будущих педагогов к плодотворному общению в межкультурной академической среде, особенно, учитывая тот факт, что одной из важнейших мировых тенденций в развитии высшего профессионального образования на сегодняшний день является «признание необходимости взаимопроникновения учебной и исследовательской деятельности друг в друга» [73, с. 282].

Тем не менее, мы также не можем не согласиться с идеей Д. Фримана о том, что классический урок иностранного языка — это особая среда, в которой речевая деятельность на иностранном языке является одновременно объектом и средством обучения [121]. Поэтому нам представляется целесообразным рассмотреть профессионально-коммуникативную компетенцию педагога иностранного языка в качестве отдельной функциональной разновидности его коммуникативной компе-

тенции, обслуживающей *профессиональное*, в том числе *педагогическое*, общение педагога.

В настоящее время активно разрабатывается направление «Английский язык как средство обучения» (англ. — ‘English as a Medium of Instruction’ (EMI)), цель которого заключается в разработке методологии обучения школьников и студентов в неанглоязычных странах академическим дисциплинам на английском языке, а также осуществление языковой подготовки и поддержки педагогов-предметников, использующих английский язык в качестве инструмента обучения [107, 130]. Опираясь на идею о том, что преподавание иностранного языка как предметной области является специфическим контекстом иноязычного речевого поведения педагога, Д. Фриман предложил конструкт «Английского языка для преподавания» английского языка (англ. — ‘English-for-Teaching’) как разновидность языка для специальных целей, или «языка профессии» [2, с. 359; 121]. Д. Фриман определяет его следующим образом: «Совокупность коммуникативных умений, необходимых педагогу для подготовки и проведения урока английского языка в соответствии с национальным образовательным стандартом. Речь педагога при этом должна быть распознаваема и понятна любому другому лицу, владеющему английским языком» [121].

Дж. Ричардс в своей работе, посвященной осмыслению компонентного состава *компетентности* педагога иностранных языков, выделил в качестве одного из компонентов его *владение иностранным языком* [140]. Как справедливо отмечает Дж. Ричардс вопреки распространенному мнению, для того, чтобы обеспечивать качественное обучение иностранному языку, педагогу вовсе не обязательно быть его носителем [140]. Однако вопрос о том, каким минимальным уровнем, а также каким необходимым набором знаний, навыков и умений, должен обладать педагог иностранного языка для успешного осуществления педагогической деятельности, по-прежнему остается одним из наиболее дискуссионных в отечественной, и, в особенности, зарубежной лингводидактике [125, 136 и другие].

Дж. Ричардс выделяет двенадцать коммуникативных умений педагога иностранного языка:

- 1) умение понимать письменные тексты в деталях;

- 2) умение предоставлять правильные языковые модели и речевые образцы обучающимся;
- 3) умение поддерживать использование иностранного языка в течение всего урока;
- 4) умение бегло говорить и писать на иностранном языке;
- 5) умение давать инструкции к выполнению заданий и пояснять их на иностранном языке;
- 6) умение подбирать примеры к изучаемым лексическим и грамматическим единицам, а также давать им грамотные и понятные обучающимся объяснения;
- 7) умение использовать «аудиторный язык» (англ. — ‘classroom language’), т.е. язык, характерный для аудиторного дискурса (при использовании иностранного языка в качестве средства обучения иностранному языку);
- 8) умение производить отбор аутентичных дидактических материалов на иностранном языке (например, газет, журналов, сайтов в сети Интернет и т.д.);
- 9) умение контролировать собственную устную и письменную речь на предмет ее грамотности;
- 10) умение предоставлять обучающимся грамотную обратную связь;
- 11) умение использовать иностранный язык на необходимом уровне сложности при взаимодействии с обучающимися;
- 12) умение посредством собственного использования иностранного языка при взаимодействии с обучающимися намеренно предоставлять им возможность для языкового обогащения [140, с. 103].

Несмотря на то, что Дж. Ричардс не выделяет в качестве отдельной категории профессионально-коммуникативные умения педагога, многие из выделенных им коммуникативных умений представляют собой умения педагога использовать иностранный язык в дидактических целях (2; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12). Особый интерес для настоящей диссертационной работы представляет выделенное Дж. Ричардсом *умение педагога предоставлять обучающимся грамотную обратную связь* как отдельное коммуникативное умение, интегрирующее, по-видимому, умения устной и письменной обратной связи.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин выделили группу *коммуникативных умений педагога*, — «обеспечивающих процесс педагогического общения на уроке», — в рамках *профессиональных умений педагога*, наряду с *конструктивными умениями* (задействованными в отборе и организации учебного материала), *организаторскими умениями* (необходимыми для организации собственной педагогической деятельности, а также учебной деятельности обучающихся) и *гносеологическими (исследовательскими) умениями*, позволяющими педагогу учитывать личностные характеристики обучающихся при осуществлении педагогической деятельности [2, с. 230].

Ю.В. Еремин в своем диссертационном исследовании рассматривает *профессионально-коммуникативную деятельность педагога иностранного языка* как «систему целесообразных дидактико-коммуникативных действий учителя иностранного языка, реализуемых в условиях педагогического общения» [24, с. 299]. Автор также вводит понятие «*дидактико-коммуникативные умения*», которые представляют собой «определенный уровень владения специальными действиями, направленными на управление иноязычной речевой деятельностью учащихся в учебном процессе и вне его» [25, с. 60]. Ю.В. Еремин отмечает, что данные умения не формируются у студентов лингводидактических специальностей сами по себе в ходе изучения иностранного языка, и даже высокий уровень владения иностранным языком не гарантирует успешное решение педагогом дидактико-коммуникативных задач без целенаправленного развития соответствующих умений [там же].

Таким образом, в настоящем диссертационном исследовании профессионально-коммуникативная компетенция педагога иностранных языков рассматривается как часть коммуникативной компетенции; совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих педагогу использовать иностранный язык как средство общения в рамках его профессиональной (включая научно-методическую, педагогическую и административную) деятельности.

### 1.1.1 Профессионально-коммуникативные задачи педагога иностранных языков в рамках педагогической деятельности

В данном параграфе мы обратимся к исследованиям в области лингвистики, изучающим педагогический дискурс, а также теории и методики обучения иностранным языкам, с целью определения круга профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями посредством иностранных языков в процессе осуществления педагогической деятельности.

Наиболее распространенное определение понятия «дискурс», данное Н.Д. Арутюновой в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», сформулировано следующим образом: «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [94]. Таким образом, при изучении дискурса как процесса речевого поведения человека необходимо учитывать коммуникативно-прагматическую ситуацию, в которой он происходит, а также сопровождающие его ментальные процессы коммуникантов.

Возникновение понятия «дискурс» (от франц. *'discours'* — речь) приходится на 60-70-е годы и связано с именем французского лингвиста Э. Бенвениста, который использовал его впервые для обозначения «речи, присваиваемой говорящим» [8]. А. Греймас и Ж. Куртэ противопоставили понятию «дискурс» понятие «текст», который, с их точки зрения, представляет собой некую материю, продукт, в то время как дискурс — это процесс [123]. Объяснение такому видению разницы между двумя понятиями дал В.З. Демьянков, опираясь на происхождение этих слов: «Ведь в латыни *discursus* – имя действия, а *textus* – имя предмета, результата действия» [23, с.50].

Другой французский лингвист-структуралист М. Фуко полагал, что дискурс, как совокупность высказываний, необходимо рассматривать в неразрывной связке с той социальной практикой, к которой он относится и которая определяет его особенности [126].

Ситуативная, социальная и статусная обусловленность дискурса также подчеркивается в работах отечественного лингвиста В.И. Карасика, который определил дискурс как «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [40, с. 279]. Коммуниканты, соответственно, «выступают в качестве представителей той или иной общественной группы, выполняя роль, предписываемую коммуникативной ситуацией» [40, с. 286].

В.И. Карасик также выделяет два типа дискурса:

- лично-ориентированный (известный также как персональный) дискурс — свойственный межличностному общению;
- статусно-ориентированный, или институциональный дискурс — общение в рамках того или иного социального института, которое носит специализированный клишированный характер и отражает определенную статусно-ролевую специфику взаимодействия коммуникантов [90, 40, 67]. При анализе институционального дискурса традиционно выделяются следующие признаки: 1) цель; 2) участники; 3) хронотоп; 4) ценности; 5) стратегии; 6) жанры.

*Педагогический дискурс* — одна из разновидностей институционального дискурса, изучение которого оформилось в самостоятельное направление общего дискурс-анализа в 70-е годы XX века. Д. Синклер и Р. Култхард были одними из первых, кто предпринял попытку изучить лингвистический аспект взаимодействия между педагогом и обучающимися в рамках урока. Исследователи ставили перед собой цель:

1. изучить функции различных высказываний на уроке (например, вопрос, ответ, инструкция и др.);
  2. порядок появления высказываний различных функций на уроке;
  3. способы введения новых тем и их последовательность;
  4. кем, когда и каким образом реализуется «право» говорящего на речь на уроке.
- [144].

В отечественной литературе часто фигурирует понятие «*педагогическая риторика*»: — «теория эффективной речевой коммуникации в сфере педагогического общения, а также практика ее оптимизации» [52]. В рамках данного направле-



ния педагогический дискурс рассматривается как речевое поведение педагога на занятии, которое складывается из:

- *вербального поведения педагога* (которое состоит из речевых актов, которые объединяются в речевые шаги, которые, в свою очередь, входят в состав речевых событий. Минимальным речевым событием, по мнению А.К. Михальской, является речевой цикл вопрос-ответ);
- *акустического поведения* (громкость, темп, интонирование и т.д.);
- *кинестического поведения* (поза, жесты, мимика);
- *проксемического поведения* (использование пространства в процессе общения) [60].

К настоящему моменту в отечественных работах было предпринято не так много попыток выделения коммуникативных стратегий педагогического дискурса. Под коммуникативными стратегиями следует понимать заранее спланированные и реализуемые в процессе коммуникации способы организации речевого поведения, которые направлены на достижение коммуникативных целей и соответствуют интенции, т.е. замыслу коммуниканта [11]. В литературе также часто встречается понятие «дискурсивные стратегии» — «потенциально возможные интерактивные способы осуществления коммуникативно значимых действий в дискурсе и языковые способы их выражения» [85, с. 101].

В.И. Карасик выделил пять основных коммуникативных стратегий педагогического дискурса:

1. *Организирующая (фатическая)* стратегия, цель которой заключается в установлении и поддержании контакта между коммуникантами. К ней относятся реплики приветствия, объявления темы и целей урока, фразы перехода от одного вида деятельности к другому и т.д. (например, «Доброе утро, садитесь!» или «Давайте посмотрим на доску!» и другие).
2. *Объясняющая* стратегия реализует интенции коммуниканта информировать собеседника. Как отмечает О.А. Каратанова, при реализации данной стратегий педагогический дискурс может сближаться с научным (научно-учебным) дискурсом [41].

3. *Контролирующая* стратегия предполагает поддержание контакта с адресатом с целью получения обратной связи относительно получения и восприятия переданной информации, готовности к восприятию новой информации, а также поддержание внимания адресата (например, «Ясно?» или «Не отвлекайтесь, пожалуйста!»).
4. *Оценивающей* стратегии характерны оценочные высказывания, выражающие похвалу, порицание, критику, определение места результата деятельности обучающегося на условной шкале. Через оценку педагог может корректировать деятельность обучающихся и руководить ей (например, «Молодец!», «Правильно!», «Не совсем так!» и другие).
5. *Содействующая* стратегия связана с оценивающей, однако суть ее заключается в оказании поддержки обучающемуся и создании благоприятных условий для формирования и развития его личности (например, «Не переживай/Ничего страшного»; «В следующий раз у тебя обязательно получится!» и т.д.) [39].

Несмотря на то, что выше перечисленные стратегии были выделены на основе анализа устного педагогического дискурса, стоит отметить, что некоторые из них могут быть реализованы и в рамках письменного педагогического общения, в частности, при предоставлении педагогом письменной обратной связи обучающимся. Так, например, *оценивающая* стратегия может реализовываться при комментировании педагогом успешности выполнения обучающимся задания, по результатам которого предоставляется обратная связь; *объясняющая* стратегия может реализовываться, к примеру, при объяснении, каким образом обучающемуся следует исправить допущенные ошибки; *содействующая* стратегия может быть использована педагогом для реализации мотивирующей функции обратной связи; *организующая (фатическая)* стратегия может быть также реализована, если комментарий педагога составлен в форме личного послания, адресованного обучающемуся, и содержит, к примеру, приветственную реплику или упоминание о дальнейшем взаимодействии.

Г.В. Димова в своем диссертационном исследовании использовала понятие «*университетский педагогический дискурс*», который является разновидностью

педагогического дискурса с ярко выраженной вербальной доминантой, и выделила:

- 1) *магистральный*, или *лекционный*, дискурс, который характерен для занятий лекционного типа;
- 2) дискурс *с доминантой контроля* (реализуется во время зачетов, экзаменов и т.д.);
- 3) дискурс *семинарских и практических* занятий в университете [24].

Таким образом, многие из отечественных исследований, в которых описывается и анализируется педагогический дискурс, ограничиваются изучением взаимодействия педагога и обучающихся, причем преимущественно устное, аудиторное, вербальное, и крайне мало внимания уделяется письменноречевому педагогическому взаимодействию.

Еще одной разновидностью педагогического дискурса является «*лингводидактический дискурс*», однако в отечественной научной литературе существуют разные интерпретации данного понятия. Так, согласно А.В. Оляничу и В.В. Копыловой, лингводидактический дискурс — это тип дидактического дискурса, который возникает при «обучении субъекта родному языку, родной речи и культуре своей страны и своего народа (нации, этноса)» [62, с. 156]. О.В. Харитонова, изучая коммуникативную культуру преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), рассматривает лингводидактический дискурс как «творческий процесс осуществления речевой деятельности педагогом и одновременно продукт этой деятельности, имеющий определенную коммуникативную цель, обладающий совокупностью прагматических и функциональных качеств, служащий материалом для восприятия, понимания, интерпретации участниками дискурса в процессе учебного и внеучебного взаимодействия» [82].

По мнению О.В. Харитоновой, лингводидактический дискурс преподавателя РКИ обусловлен профессионально-коммуникативными намерениями педагога; его психолого-педагогическим опытом; спецификой профессионально-коммуникативной ситуации, в которой происходит лингводидактический дискурс; характером взаимоотношений между педагогом и обучающимися в данной учебной и языковой среде [82]. Автор также подчеркивает необходимость включать в про-

фессиональную подготовку преподавателей РКИ обучение свободному владению всеми видами речевой деятельности и культурой речи на русском языке, а также обучение умениям адекватного выбора языковых и речевых средств для осуществления эффективной устной и письменной коммуникации во время проведения практических занятий по русскому языку [82].

Поскольку во многих отечественных исследованиях педагогический дискурс рассматривается как речевое поведение педагога в рамках *педагогического общения* на уроке, важно также рассмотреть данное понятие. В отечественной педагогике педагогическое общение рассматривается как межличностное взаимодействие между педагогом и обучающимися, являющееся важным элементом педагогической деятельности для достижения целей обучения и воспитания [21]. А.А. Леонтьев предложил следующее определение понятия «*оптимальное педагогическое общение*»: «это такое общение учителя (и шире педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [54, с. 20]. В контексте обучения иностранным языкам педагогическое общение также рассматривается как коммуникативный аспект деятельности педагога и подразумевает высокий уровень профессионального владения иностранным языком, что позволяет педагогу эффективно использовать его как средство решения задач обучения [2].

Помимо высокого уровня профессионального владения иностранным языком, для осуществления эффективного педагогического общения педагогу также необходимо обладать некоторыми профессионально-значимыми качествами личности. К таким качествам Н.В. Барышников относит *коммуникабельность, эмпатичность, харизматичность* и *эмоциональность* [5]. Коммуникабельность — это общительность, способность к осуществлению беспрепятственного общения и к успешному преодолению коммуникативных барьеров. Благодаря эмпатичности, т.е. способности к сопереживанию, педагог может делать безошибочные суждения о

внутреннем мире обучающихся и об их эмоциональном состоянии. Наконец, харизматичность — это обладание «коммуникативным магнетизмом»; качество, которое, как и эмоциональность, позволяет педагогу расположить к себе обучающихся и выстраивать с ними педагогически целесообразные взаимоотношения [5, с. 62]. Н.В. Барышников подчеркивает необходимость целенаправленно развивать и совершенствовать данные личностные качества учителя в процессе его профессионально-методической подготовки [там же].

Изучая педагогическое общение, нельзя обойти стороной вопрос о педагогической этике. В контексте профессиональной деятельности понятие «этика» рассматривается как «совокупная система нравственных правил и норм поведения, мораль какой-либо общественной или профессиональной группы (врачебная этика, педагогическая этика)» [16].

Рассматривая этическую сторону педагогического общения, Н.Б. Лаврентьева и А.В. Нечаева выделяют его моральные принципы: а) принцип ненасилия; б) принцип паритетности взаимоотношений; в) принцип уважения труда познания ученика; г) принцип уважения неудач и слез ребенка; д) принцип уважения тяжелой работы роста; е) принцип самобытности ученика; ж) принцип безусловной любви воспитателя к воспитаннику; з) принцип оптимальной требовательности и уважения; и) принцип опоры на положительное в ребенке; к) принцип компромиссности сложных решений [51].

Соблюдение педагогической этики обеспечивается во многом соблюдением *педагогического такта*, т.е. принципа меры в общении педагога с обучающимися. Педагогический такт — «это следование педагога своему стилю общения с учащимися в разных сферах деятельности (на занятиях, в неформальной обстановке), не вызывающее у обучаемых сопротивления учебно-воспитательным действиям и не унижающее их достоинства» [2, с. 301]. Как отмечают Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, несоблюдение педагогического такта может привести к установлению авторитаризма или, напротив, излишнего «панибратства» во взаимоотношениях между педагогом и обучающимися, что не способствует эффективности педагогического общения [2].

В зарубежных исследованиях, посвященных изучению аудиторного дискурса (англ. — *'classroom language'*), также широко используется понятие «педагогическое взаимодействие», под которым следует понимать вербальные и невербальные контакты, в которые вступают педагог и обучающиеся, а также обучающиеся между собой, в процессе их учебной деятельности. [2]. Данное понятие получило широкое распространение, когда, наблюдая за уроками иностранного языка, исследователи один за другим стали приходить к выводу об ошибочности суждения о том, что успех в учении является результатом исключительно действий педагога, а не *совместной* деятельности педагога и обучающихся [95, 111 и другие]. Однако несмотря на то, что поведение обучающегося (которое может быть *рецептивным* или *инициативным*) играет в педагогическом взаимодействии крайне важную роль, его успех все же во многом определен характеристиками деятельности педагога, включая его умение руководить взаимодействием на уроке, исходя из личностных характеристик и потребностей обучающихся, а также эффективное использование собственной *дидактической речи* в качестве «вербального средства реализации педагогического взаимодействия со стороны учителя» [2, с. 262].

Существующие на сегодняшний день исследования, объектом которых выступает педагогическое взаимодействие в контексте обучения иностранным языкам, ориентированы преимущественно на изучение аудиторного взаимодействия между педагогом и обучающимися и обучающимися между собой. Так, С. Уолш, анализируя педагогическое взаимодействие на уроке, приходит к выводу о его крайне важной роли в процессе обучения. С. Уолш вводит понятие «аудиторная интерактивная компетенция» (англ. — *'Classroom interaction competence'*), которое определяет как «умение педагога и обучающихся использовать общение как вспомогательное средство в обучении» [152, с. 158]. Однако мы полагаем, что грамотно выстроенное внеаудиторное педагогическое взаимодействие (например, в рамках консультирования обучающихся вне занятия или предоставления им обратной связи по результатам проверенных работ) также может рассматриваться как вспомогательное средство, способствующее повышению эффективности обучения.

С. Уолш также выделил некоторые характерные для аудиторного дискурса (англ. — ‘classroom discourse’) коммуникативные стратегии:

- Стратегии контроля взаимодействия (англ. — ‘Control of interaction’) предполагают осуществление педагогом руководства педагогическим взаимодействием на уроке через введение темы урока, вопросы к одному из обучающихся или группе в целом, определение очередности высказываний обучающихся, обратную связь и т.д.
- Стратегии адаптации речи педагога (англ. — ‘Speech modification’) представляет собой изменение педагогом темпа речи, громкости голоса; использование пауз и дискурсивных маркеров; повторение; пояснение; переформулирование и другие действия для того, чтобы добиться повышения уровня понимания со стороны обучающихся излагаемого педагогом материала. Это способствует установлению спокойной, благоприятной атмосферы на занятии, возникновению у обучающихся «чувства вовлеченности», что приводит к повышению их мотивации к более активному взаимодействию с педагогом и другими обучающимися.
- Стратегии получения ответа от обучающихся (англ. — ‘Elicitation’) представляют собой грамотное использование педагогом вопросов на занятии. С. Уолш выделяет два типа вопросов, которые педагог задает обучающимся на уроке: вопросы на выявление знаний (например, «Какая форма прошедшего времени у глагола to go?») и обыкновенные, используя формулировку автора, «искренние» вопросы к обучающимся о них самих или об их мнении относительно обсуждаемой проблемы с целью установить контакт или пригласить к участию в уроке.
- Стратегии исправления ошибок обучающихся (англ. — ‘Repair’). Автор называет четыре возможные реакции педагога на ошибку обучающегося в речи, выбор каждой из которых должен быть обусловлен контекстом, в котором допущена ошибка: 1) игнорирование ошибки; 2) указание на ошибку и исправление ее; 3) указание на ошибку и просьба к самому обучающемуся исправить ее самостоятельно; 4) указание на ошибку и просьба к другим обучающимся исправить ее [152].

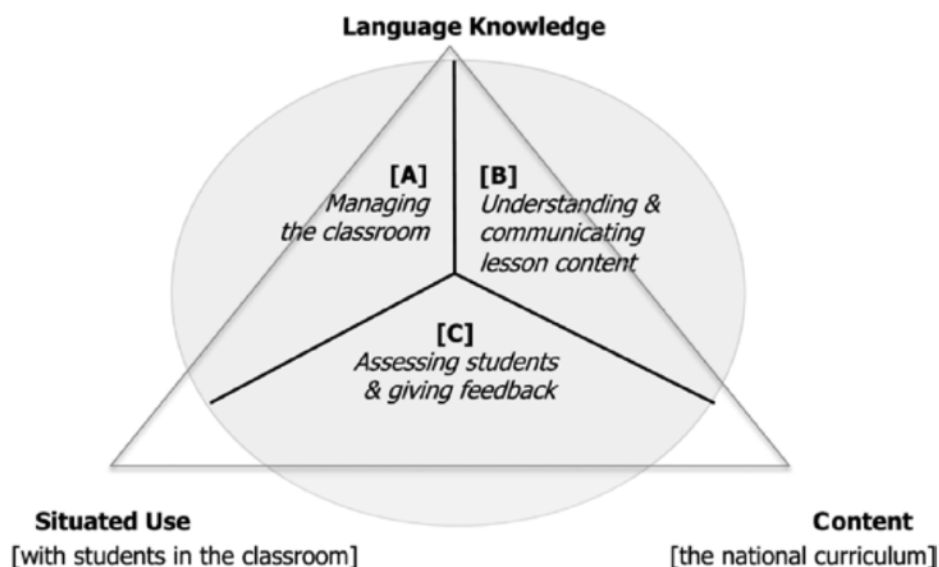
При рассмотрении процесса предоставления педагогом письменной обратной связи обучающимся по результатам проверки их письменных работ как частный случай внеаудиторного педагогического взаимодействия, представляется возможным также выделить ряд специфических коммуникативных стратегий педагога, грамотное и уместное использование которых может повысить эффективность предоставляемой обратной связи. К данным стратегиям можно отнести стратегии исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся (которые, очевидно, будут отличаться от стратегий исправления ошибок в устной речи, представленных С. Уолшем), стратегии формулирования конструктивных замечаний к работе и рекомендаций по улучшению ее качества, стратегии стимулирования активной познавательной деятельности обучающихся в рамках письменного комментария педагога и другие (подробнее о характеристиках эффективной педагогической обратной связи и стратегиях ее предоставления см. п. 1.2).

Д. Фриман, предложив конструкт «Английский язык для преподавания английского языка» как разновидность языка для специальных целей, выделил на основе анализа национальных образовательных стандартов в области языкового образования участвующих в исследовании стран, а также на основе результатов научных исследований в области аудиторного дискурса, три основные категории функций употребления педагогом иностранного языка на уроке при использовании его в качестве средства обучения (см. Схема 2):

- организация учебной деятельности на уроке [А];
- понимание и транслирование обучающимся содержания обучения [В];
- оценивание обучающихся и предоставление обратной связи [С] [121].



**Категории функций употребления педагогом иностранного языка на уроке в концепции Д. Фримана [116, с. 7]**



В таблице 1 приведены примеры решаемых педагогом коммуникативных задач в классе и соответствующие им категории функций употребления педагогом иностранного языка на уроке (см. схема 2), языковой материал и виды речевой деятельности педагога (аудирование, говорение, чтение или письменная речь).

Таблица 1

**Примеры решаемых педагогом иностранного языка коммуникативных задач в классе [116, с. 8]**

Примеры коммуникативных задач	Категории функций употребления педагогом иностранного языка на уроке	Языковой материал	Виды речевой деятельности педагога
Приветствие обучающихся	Организация учебной деятельности на уроке	Фразы приветствия и обращения	Говорение, аудирование

Организация начала работы обучающихся над заданием	Организация учебной деятельности на уроке	Фразы, содержащие просьбы в адрес обучающихся усесться и приступить к работе	Говорение
Формулирование заданий и объяснение того, каким образом их необходимо выполнять	Понимание и транслирование обучающимся содержания обучения	Формулировки к заданиям и фразы, необходимые для их пояснения	Говорение/ письменная речь
Введение новой лексики	Понимание и транслирование обучающимся содержания обучения	Определения новых лексических единиц; фразы, необходимые для их объяснения; примеры их употребления	Говорение
Понимание устного ответа обучающегося во время выполнения задания на чтение	Оценивание обучающихся и предоставление обратной связи	Тексты различных типов, приведенные в используемых на уроке учебных материалах	Аудирование, чтение
Предоставление обратной связи обучающемуся по результатам его участия в ролевой игре на уроке	Оценивание обучающихся и предоставление обратной связи	Фразы, необходимые для предоставления обратной связи	Аудирование, говорение

Так, разрабатывая модель профессионально-ориентированного обучения педагогов английскому языку, Д. Фриман ограничивается изучением функций использования педагогом английского языка исключительно в классе.

Таким образом, в рассмотренных в настоящем параграфе работах приведено описание речевого поведения педагога иностранных языков в рамках его преимущественно аудиторной работы. Однако не возникает сомнений в том, что многие практикующие учителя и преподаватели иностранных языков сталкиваются с не-

обходимостью решать в том числе посредством иностранных языков профессиональные задачи, связанные с учебно-педагогическим процессом, вне класса.

А.А. Корнев на основе результатов проверенного опроса среди более семисот учителей и преподавателей английского языка в России и Великобритании составил перечень внеклассных профессионально-коммуникативных задач педагогов в рамках их профессиональной деятельности:

- чтение методической литературы (96% и 98%)<sup>1</sup>;
- оценивание письменных работ обучающихся (83% и 96%);
- разработка практических и тестовых заданий на английском языке (91% и 96%);
- комментирование письменных работ обучающихся (76% и 91%);
- участие в электронной переписке с обучающимися, коллегами, администрацией образовательной организации (72% и 91%);
- консультирование обучающихся, предоставление им обратной связи вне урока (74% и 89%);
- общение с администрацией образовательной организации (79% и 89%);
- профессиональная рефлексия в устной и письменной форме (61% и 89%);
- чтение инструкций и административных документов на английском языке (79% и 85%);
- участие в конференциях / курсах повышения квалификации в качестве выступающего и слушателя (73% и 78%);
- написание рекомендательных писем обучающимся (62% и 65%);
- разработка или перевод на английский язык программ курсов, а также методических пособий (54% и 63%);
- инструктаж коллег на английском языке (32% и 52%) [48].

В приводимом исследовании также выделены дополнительные функции использования педагогами английского языка в профессиональных целях вне класса: организация внеклассных мероприятий (конкурсов, викторин, праздников на ан-

---

<sup>1</sup> В скобках указан процент респондентов, решающих данные профессионально-коммуникативные задачи посредством иностранного языка в России и в Великобритании соответственно (в соответствии с результатами опроса).

глийском языке; встреч с носителями языка; организация студенческих конференций на английском языке и т.д.); общение с иностранными партнерами образовательной организации; управление международными проектами образовательной организации; создание онлайн материалов для обучающихся (учебных сайтов, блогов и т.д.); публикация научных исследований на иностранном языке [там же].

Таким образом, профессионально-коммуникативные задачи, решаемые педагогом посредством иностранного языка в рамках его педагогической деятельности, определяются функциями использования педагогом иностранного языка в процессе педагогического общения в классе (организация и контроль учебной деятельности на уроке; транслирование обучающимся содержания обучения; формулирование вопросов к обучающимся с целью проверки понимания и усвоения материала, а также установления эмоционального контакта; предоставление обучающимся обратной связи, в т.ч. исправление ошибок в их речи; дисциплинирование обучающихся; вовлечение обучающихся в активную работу на занятии и преодоление низкой активности со стороны обучающихся и др.) и вне класса в процессе подготовки к занятиям (например, составление планов уроков; отбор учебных материалов; разработка учебных и тестовых заданий; чтение книг для учителя с методическими рекомендациями), проверки письменных работ обучающихся, консультирование обучающихся и предоставление им обратной связи в устной / письменной форме или в форме аудио- / видеозаписи, общение с обучающимися в сети Интернет в дидактических целях (например, при использовании блогов или учебных сайтов в обучении) и некоторые другие функции, специфические для определенного контекста обучения.

В настоящем диссертационном исследовании мы подробнее рассмотрим процесс предоставления педагогом письменной обратной связи обучающимся по результатам проверки их письменных работ как комплексную профессионально-коммуникативную задачу, решаемую многими педагогами иностранных языков, работающими с обучающимися на разных уровнях образования.

## 1.2 Педагогическая обратная связь в обучении иноязычной письменной речи

В условиях распространенного сегодня личностно-деятельностного подхода к обучению, который предполагает максимальный учет индивидуальных психологических и социокультурных особенностей обучающихся, их интересов и потребностей, а также стимулирование их самостоятельности в процессе обучения [2, 33], особую роль играет грамотно выстроенный процесс предоставления педагогической обратной связи на учебные действия обучающихся.

### 1.2.1 Понятие «обратная связь» в психологии, лингвистике и педагогике

Появление понятия «обратная связь» принято связывать с именем основателя кибернетики Н. Винера, который использовал его для обозначения «цепочки передачи и возврата информации» в технических системах [9, 15]. Позднее оно было заимствовано в исследованиях в области гуманитарных наук и на сегодняшний день имеет несколько разные трактовки в научной литературе по психологии, педагогике и теории коммуникации.

В психологии обратная связь изучается как реализация межличностных отношений и рассматривается одновременно как процесс передачи человеку (или группе лиц) информации о нем самом и/или о его поведении и как «результат этого процесса, его продукт, т. е. сама подаваемая информация, само сообщение» [10, с. 104]. С позиции психологии межличностного общения выделяют три функции обратной связи: 1) регуляция поведения человека; 2) регуляция межличностных отношений; 3) источник самопознания. Обратная связь может быть *объективно-нормативной*, т.е. содержать информацию о соответствии различных проявлений реципиента определенным нормам, и *объективно-аффективная*, содержащая информацию о том, каким образом различные проявления реципиента воспринимаются источником обратной связи [там же].

Обратную связь также можно рассматривать и с позиции психолингвистики и теории коммуникации как компонент в структуре речевой деятельности.

Опираясь на труды С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, Б.В. Беляева и других отечественных ученых, И.Л. Зимняя выделила три уровня в структуре речевой деятельности:

- 1) *побудительно-мотивационный*, который характеризуется возникновением потребностей и внутренних мотивов для создания высказывания;
- 2) *ориентировочно-исследовательский*, на котором происходит планирование речевого высказывания, а также выбор способов и средств для его реализации;
- 3) *исполнительный* – собственно создание речевого высказывания [32].

Однако А.А. Колесников отмечает, что «конечным звеном» в структуре речевой деятельности должна выступать не реализация этой деятельности (продукция или рецепция), а следующее за этапом реализации «установление обратной связи и анализ обратной реакции, а также сопоставление с ожидаемым результатом и принятие на этой основе решений относительно дальнейшего протекания речевой деятельности и коммуникации в целом» [45, с. 4]. Так, автор предлагает выделить еще один уровень, заключающийся в получении и осмыслении коммуникантом *обратной связи*, который связывал бы созданное речевое высказывание с общей ситуацией коммуникации.

В педагогике феномен обратной связи приобрел актуальность еще в начале XX века в эпоху зарождения психолого-педагогической концепции бихевиоризма, представители которой ставили перед собой цель изучения не только поведения людей и животных как такового, но и способов научения — формирования «нужного» или «правильного» поведения [4]. Так, в 1911 г. американский психолог Э. Трондайк вывел «Закон эффекта», который гласит, что более вероятно повторение поведения, за которым следует состояние удовлетворения, и напротив, менее вероятно то поведение, которое предшествует состоянию неудовлетворения [56]. Данная идея получила продолжение в трудах Б.Ф. Скиннера — создателя теории оперантного обуславливания, согласно которой, поведение индивида контролируется его последствиями. Одним из ключевых в концепции Б.Ф. Скиннера выступает понятие «подкрепление», которое можно определить как любой результат реакции организма на какой-либо стимул. По-

зидитивное подкрепление (вознаграждение) увеличивает вероятность повторения той же самой реакции в идентичной ситуации, а негативное подкрепление — уменьшает [146]. Стоит отметить, что в «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина понятию «подкрепление» дано следующее определение: «Один из способов обучения, заключающийся в оценке действий учащихся в процессе обучения. П. обычно предшествует контроль», — что сопоставимо с определениями понятия «обратная связь», приведенными выше [2, с.200]. Таким образом, значимость педагогической обратной связи в процессе обучения (как одного из видов подкрепления) была научно обоснована еще в начале прошлого столетия.

Генетическую обусловленность потребности человека в обратной связи объяснил отечественный психолог Л.С. Выготский. В течение первых месяцев жизни ребенок начинает познавать окружающий мир через обратную связь, которую он получает от матери и на основе которой формируется его сознание. Эта обратная связь служит, с одной стороны, социальным подкреплением, на основе которого в дальнейшем формируется ориентация на подкрепление от других людей, а с другой — основой для формирования самоподкрепления у ребенка [16].

Изучив ряд отечественных и зарубежных исследований, в которых анализируется роль обратной связи в образовании, А.А. Коренев приходит к выводу о том, что на сегодняшний день это понятие существует и одинаково широко используется в двух диаметрально противоположных значениях [50]. С одной стороны, преимущественно в отечественной литературе, под обратной связью подразумевают информацию, которую обучающиеся предоставляют педагогу во время или по завершении курса — *ученическая обратная связь*. В противовес ей выступает *педагогическая обратная связь* — информация, которую обучающиеся получают в процессе или по результатам обучения в ответ на определенные учебные действия или относительно собственных учебных достижений. При этом, как отмечает автор, источником обратной связи может выступать не только педагог, но и родители, сверстники и даже сам обучающийся [там же].

Д. Батлер и П. Винни утверждают, что «внешняя» (исходящая, к примеру, от педагога), и «внутренняя» (предоставляемая самому себе) обратная связь в равной степени способствует развитию у обучающихся такого важного психического механизма, как *саморегуляция*, положительное влияние которого на деятельность человека, включая учебную, уже давно было доказано выдающимися отечественными психологами (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин и др.). Д. Батлер и П. Винни также отмечают, что, предоставляя обратную связь, педагог ставит перед собой цель не навязать обучающимся выполнение определенных действий, а спровоцировать возникновение у них внутреннего мотива к регулированию собственной учебной деятельности [99].

Важно также отметить, что в работах по педагогике понятие о педагогической обратной связи часто фигурирует в контексте контроля сформированности знаний, навыков и умений обучающихся. Она является важным компонентом процедуры языкового контроля и участвует в реализации таких его функций, как обучающая, управляющая, корректирующая, оценочная, стимулирующая и воспитывающая. В современной методике обучения иностранным языкам обратная связь может также рассматриваться как *функция* контроля, «которая заключается в получении информации об уровне обученности учащегося» [2, с. 165-166].

Процесс предоставления педагогом обратной связи является также объектом многих исследований на стыке лингвистики и педагогики, посвященных изучению педагогического дискурса [105, 144, 152]. Анализируя аудиторный дискурс, Д. Синклер и Р. Култхард выделили характерную коммуникативную модель «Побуждение — Ответ — Обратная связь» («Initiation — Response — Follow-up» — I-R-F), где первый элемент — инициация педагогом коммуникации (часто в форме вопроса или просьбы в адрес обучающегося), второй — ответ обучающегося, а третий — обратная связь, которую обучающийся получает от педагога в ответ на свое высказывание) [144]. Позднее Р. Каллен выделил оценочную и дискурсивную функции последнего элемента данной модели. Оценочная функция реализуется, когда педагог посредством обратной связи



указывает на правильность или неправильность полученного ответа и, возможно, исправляет его. Дискурсивная функция реакции педагога на высказывание или действие обучающегося заключается в том, чтобы поддержать обучающегося и «включить его в общий аудиторный дискурс» [105; 131, с. 26].

Таким образом, изучив понятие «обратная связь» с позиции лингвистики, педагогики и психологии общения, представляется возможным рассматривать ее как важный компонент педагогического общения, способствующий установлению взаимопонимания и устойчивого эмоционального контакта между педагогом и обучающимися, выстраиванию эффективного взаимодействия между субъектами процесса обучения, а также развитию у обучающихся готовности к самостоятельной, в том числе самообразовательной, деятельности.

### 1.2.2 Типология педагогической обратной связи

На сегодняшний день в исследовательской литературе было предпринято крайне мало попыток систематизировать различные типы педагогической обратной связи.

Так, С.М. Брукхарт выделяет некоторые классифицирующие признаки *стратегий* предоставления обратной связи, не раскрывая при этом каждый из них. К таким признакам автор отнесла:

- *время* предоставления обратной связи и ее *периодичность*;
- *количество* обратной связи;
- *способ* предоставления обратной связи (например, устно или письменно);
- *целевая аудитория* (индивидуально каждому обучающемуся или группе [97]).

Что касается *содержания* педагогической обратной связи, то здесь автор выделяет следующие возможные признаки ее типологизации:

- *предмет* обратной связи (педагог обращает внимание на выполнение задания в целом или на его отдельные аспекты; на конечный результат или на стратегии выполнения задания и прочее);

- наличие элемента *сопоставления* работы с предыдущими работами обучающегося, с работами других обучающихся или с критериями оценивания;
- *характер* обратной связи (например, описательная, оценочная и т.п.);
- *тип предоставляемой информации* (например, похвала или критика);
- *ясность* выбранных формулировок;
- *степень конкретизации* в выбранных формулировках;
- *тон* речи (например, вежливый, уважительный или агрессивный, оскорбительный) [97].

Более подробная типология педагогической обратной связи была предложена А.А. Корнеевым в его работе «Роль педагогической обратной связи в обучении и оценивании» [50]. Мы представили результаты созданного автором обзора в таблице 2.

Таблица 2

### Типология педагогической обратной связи А.А.Корнеева

Классифицирующий признак	Типы обратной связи	Описание
Условия предоставления обратной связи	в классе	Обратная связь носит более спонтанный характер; ограниченность во времени.
	вне класса	Может даваться в рамках беседы педагога с обучающимися, комментария к письменной работе, отчета об успеваемости обучающегося.
	собственно обучающийся (индивидуальная)	Наиболее распространенный тип обратной связи. В ранних исследованиях, проводимых на Западе, утверждалось, что индивидуальная обратная связь более эффективна, нежели групповая.

Первичный адресат обратной связи	группа обучающихся (групповая)	Например, целый школьный класс. Сегодня наблюдается тенденция к учету культурных особенностей адресата при выборе между индивидуальной и групповой обратной связи. Так, если представители индивидуалистических западных культур могут лучше воспринимать индивидуальную обратную связь, то представители культур стран Азии могут предпочесть, напротив, групповую обратную связь.
	другие лица	Например, родителям в рамках родительского собрания или индивидуальных бесед с педагогом или администрацией образовательной организации. Те, в свою очередь, передают или не передают полученную обратную связь непосредственно обучающемуся.
Адресант обратной связи	педагог	Классический вариант педагогической обратной связи.
	сверстники	Предоставляется в рамках взаимоконтроля. На настоящий день остается открытым вопрос о том, считать ли данный тип обратной связи педагогической обратной связью. Автор рассматриваемой работы относит ее к таковой при условии, что педагог создает условия для ее предоставления и руководит процессом.
	сам обучающийся	В ряде отечественных и зарубежных исследованиях данный тип обратной связи обозначается «внутренней» обратной связью. Вопрос о том, относить ли ее к педагогической обратной связи, также остается дискуссионным.
Форма предоставления обратной связи	устная	Ее характеристики схожи с характеристиками устной речи.
	письменная	Ее характеристики схожи с характеристиками письменной речи (сжатость, структурированность, более тщательный выбор языковых средств и другие).

	личная	Передается лично адресату.
	опосредованная	Передается, например, в форме письменных комментариев или аудиозаписи.
Время предоставления обратной связи	немедленная	Характерна для ситуации общения в классе.
	отсроченная	Чаще встречается при проверке и оценивании работ обучающихся. Как отмечает автор, ссылаясь на многочисленные исследования, отсроченная обратная связь более эффективна, когда более важным является результат выполнения задания, а немедленная обратная связь, когда в объектом внимания является процесс.
Характер обратной связи	корректирующая	Ее цель — помочь обучающимся исправить ошибки.
	описательная	Нацелена на то, чтобы дать характеристику работе, не предполагает исправление ошибок.
	фокусированная	Выбрав данный тип обратной связи, педагог уделяет внимание одному или нескольким аспектам выполнения задания (например, употреблению времен или структуре текста).
	нефокусированная	Стремится охватить все заложенные в задание знания, навыки и умения.
	прямая	Подразумевает исправление педагогом допущенных ошибок.
	косвенная	Подразумевает указание обучающимся на наличие ошибок, предоставляя им возможность исправить их самостоятельно.
Объем обратной связи	краткая	Подкрепление или похвала.
	развернутая	Развернутый комментарий.

Рассмотрев различные типы педагогической обратной связи, важно также определить, какие характерные черты присущи такой обратной связи, которая максимально способствовала бы достижению планируемых результатов обучения.

### 1.2.3 Характеристики эффективной педагогической обратной связи

По мнению Дж. Хэтти и Х. Тимперли, эффективная педагогическая обратная связь стремится дать ответы на следующие три вопроса:

- «К чему я стремлюсь?»;
- «Как мне этого достичь?»;
- «Какие мои дальнейшие действия?» [124].

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что эффективная обратная связь должна быть *конкретной* и *понятной*, ведь только в таком случае может быть реализована ее обучающая функция. Как отмечает Т.Е. Клец, «в обратной связи не должны рассматриваться расплывчатые оценки привлекательности или эффективности — необходимо оценивать конкретные, наблюдаемые и значимые типы поведения, действий, решений» [43, с. 82].

Систематизировав результаты более 700 исследований, Дж. Хэтти и Х. Тимперли также пришли к выводу о том, что наиболее эффективной является та педагогическая обратная связь, в которой педагог акцентирует внимание на результате или на процессе выполнения конкретного задания, а не на личностных характеристиках обучающегося [124]. Схожего мнения придерживается и Д. Уиллиам, который также разграничивает обратную связь, в которой педагог комментирует качество выполнения конкретной работы (англ. — ‘task-involved feedback’) и личностные характеристики обучающегося (англ. — ‘ego-involved feedback’). Автор убежден, что последняя не только не эффективна, но и может негативным образом сказаться на последующей учебной деятельности обучающегося [154].

А.А. Коренев также указывает на необходимость *сбалансированности* элементов *позитивной* (подкрепляющей), *негативной* (ограничивающей) и, что особенно важно, *конструктивной* (инструктирующей) обратной связи, что, с одной стороны, поддерживает ее мотивирующую функцию, а с другой — реализует обучающую функцию [50]. Так, например, в обучении иноязычной письменной речи нам представляется важным, чтобы педагог мог не только исправлять ошибки в тексте работ обучающихся, но и формулировать рекомендации по совершению конкретных действий, направленных на отработку проблемных умений и навыков с целью предупреждения допущенных ошибок в дальнейшем.

Д. Феррис и Дж. Хэджокк также полагают, что важной характеристикой эффективной письменной обратной связи, предоставляемой в рамках формирующего оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке, является *выборочность* освещаемых в комментарии аспектов работы. Авторы рекомендуют педагогам не стремиться прокомментировать все, даже самые незначительные недочеты в работе, что может ввести в замешательство и демотивировать ее автора, а обращать внимание каждого обучающегося не более, чем на три или четыре аспекта его/ее работы, которые заслуживают наибольшего внимания при выполнении конкретного задания в конкретный момент обучения [116].

Наконец, для обеспечения индивидуализированного и диалогического характера обучения важно также, чтобы педагогическая обратная связь была *персонализированной* и носила *диалогический* характер, представляя собой продолжающийся обмен информацией между педагогом и обучающимися относительно их учебных достижений с целью повышения их результатов обучения [43, 50]. Д. Феррис в своей работе, посвященной вопросам профессиональной подготовки педагогов, специализирующихся в области обучении иноязычной письменной речи, дает практические рекомендации по написанию финальных комментариев к письменным работам, среди которых — обращение к обучающемуся по имени, а также отсылки в тексте комментария к его предыдущим работам, учебным

достижениям или трудностям [118]. Д. Феррис также полагает, что педагогическая обратная связь не должна быть чрезмерно директивной и категоричной. Во избежании «апроприации» текста письменной работы обучающегося и произвольного изменения вложенного обучающимся смысла в письменное высказывание Д. Феррис рекомендует педагогам формулировать комментарии не в форме указаний или предписаний, а в форме предложений по улучшению конкретных аспектов работы [там же].

Таким образом, эффективная педагогическая обратная связь должна быть персонализирована и фокусироваться на результатах выполнения задания, а не на личностных характеристиках обучающегося; отличается конкретностью и ясностью выбранных формулировок, сбалансированностью элементов позитивной, негативной и конструктивной обратной связи; носит диалогический характер.

#### **1.2.4 Корректирующая обратная связь в обучении иноязычной письменной речи**

В настоящем диссертационном исследовании особый интерес представляет изучение письменной педагогической обратной связи в обучении иноязычной письменной речи, которая в исследовательских работах последних нескольких лет рассматривается как особый жанр профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранного языка [в работах Коренева А.А., Brookhart S.M., Ferris D., Cullen D. и других]. Отталкиваясь от определения корректирующей обратной связи как типа педагогической обратной связи, призванной помочь обучающимся исправить ошибки, под *письменной корректирующей обратной связью* мы понимаем такой тип педагогической обратной связи, посредством которого педагог исправляет ошибки в иноязычной письменной речи обучающихся [50, 113].

#### 1.2.4.1 Феномен ошибки в иноязычной речи обучающихся

Интерес психологов, а позднее и лингвистов к изучению феномена ошибки в речи возник в конце XIX века. В то время ученые занимались преимущественно сбором материала для описания ошибок в восприятии и производстве речи. В первой половине XX века сложилось мнение о том, что ошибка — естественное явление в процессе речепроизводства, представляющее собой нарушение по той или иной причине литературной нормы языка. Последующие исследования ставили перед собой цель изучить механизмы появления ошибок в иноязычной речи и способы их предупреждения [Алхазишвили А.А., Аракин В.Д., Залевская А.А., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Фромкин В.А., Corder P., Larsen-Freeman D., Richards J., Ellis R. и другие]. Непосредственно в обучении иностранным языкам под ошибкой традиционно понимали «результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли» [13, с. 30].

Однако, как отмечает Н. Кондакова в своем диссертационном исследовании, если вплоть до конца XX века понятие «ошибка» противопоставляли понятию «норма», которая, в свою очередь, воспринималась как единственный правильный вариант оформления речевого высказывания, то современные ученые стали более аккуратно подходить к вопросу о том, что именно считать ошибкой. Так, в более поздних работах такая безоговорочная оппозиция стала терять свою актуальность, что связано прежде всего с представлением о вариативности нормы, то есть существованием нескольких вариантов выражения одного и того же содержания [46]. Поэтому высказывания разного характера следует рассматривать не только через призму их нормативности (литературное / нелитературное, или правильное / неправильное), но и их стилистической уместности (уместное / неуместное) [3]. Таким образом, современным взглядом на феномен ошибки в иноязычной речи можно считать следующее определение: «непреднамеренное и неосознаваемое нарушение норм и закономерностей изучаемого языка, которое служит причиной неадекватности высказывания относительно



тех или иных параметров, в том числе, относительно замысла говорящего и контекста речи» [46, с.16-17].

Как отмечает Б.М. Чойбонова, существующие подходы к классификации ошибок можно разделить на те, которые построены по двум общим критериям — по количественному и по качественному. По количественному критерию выделяют такие признаки классификации ошибок, как их *частотность*, *типичность* и *устойчивость* [87].

В основе различных подходов к классификации ошибок по качественному критерию лежат, как правило, такие признаки, как *природа* ошибок, т.е. причина возникновения ошибок, *область распространения* ошибок, т.е. «пространство манифестации ошибок» (например, языковая система или речь; аспект языка; устная или письменная речь; монологическая или диалогическая речь и т.д.), а также их *значимость* (типичные, частотные, устойчивые ошибки; коммуникативно-значимые и незначимые ошибки) [87, с. 48].

П. Кордер был одним из первых, кто предложил разграничивать ошибки, допущенные из-за недостатка или отсутствия знания языкового материала (errors), и тех, что допущены по невнимательности или по причине усталости, иными словами оговорки или описки, которые обучающийся, более вероятно, способен исправить самостоятельно (mistakes) [104]. По аналогии с концепцией П. Кордера, З.М. Цветкова выделяет 1) ошибки-оговорки; 2) ошибки, причиной которых является недостаточная степень автоматизации навыка; 3) ошибки, связанные с непониманием или неправильным пониманием какого-либо языкового явления; 4) ошибки по причине незнания [83].

В отечественной научной литературе традиционно выделяют группу ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией [7, 63]. У. Вайнрайх полагал, что чем менее сходств существует между системами родного и изучаемого иностранного языков, тем выше вероятность возникновения интерференции и, как следствие, ошибок в иноязычной речи обучающихся [14]. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что межъязыковая интерференция представляет собой особую трудность для обучающихся в употреблении устойчивых словосочетаний на иностранном языке: «Перенесение типовой лексической сочетаемости слов родного

языка на иностранный представляет собой одно из наиболее трудно преодолимых препятствий для учащегося и чревато образованием неприемлемых для иностранного языка словосочетаний» [81, с. 99].

По мнению Р.Н. Разумовской, ошибки в иноязычной речи можно разделить на две категории: 1) ошибки, возникающие по причине выстраивания обучающимися аналогии с родным языком, и 2) ошибки, возникающие по аналогии с уже изученными явлениями иностранного языка (внутриязыковая интерференция) [68]. И.И. Китросская называет ошибки, допущенные по причине межъязыковой интерференции глубинными, т.к. они, согласно автору, часто возникают на уровне замысла. Ошибки, возникающие по причине внутриязыковой интерференции, обозначены автором как поверхностные, т.к. они появляются уже в момент реализации высказывания [42].

По области распространения И.П. Павлова выделяет 1) фонетические, 2) грамматические, 3) лексические и 4) стилистические ошибки. Кроме того, на уровне языковой единицы ошибки могут быть допущены 1) в ее форме, 2) в ее значении, 3) в ее употреблении, 4) в ее правописании [63]. Существуют также классификации ошибок по лингвистическому критерию, в которых выделяют 1) орфографические ошибки, 2) морфологические ошибки и синтаксические ошибки [96]. С.И. Цейтлин также выделил в отдельные категории словообразовательные, стилистические и фразеологические ошибки [84]. В отечественных работах выделяют также *коммуникативно-значимые* и *коммуникативно-незначимые* ошибки. Под коммуникативно-значимыми ошибками понимают «языковые (лексико-грамматические, фонетические, пунктуационные и др.) или социокультурные ошибки, приводящие к нарушению коммуникации, непониманию или неверному пониманию при общении», а под коммуникативно-незначимыми — те, которые не приводят к нарушению коммуникации (например, опiski, оговорки) [2, с.101]. При этом, как отмечает Дж. Эдж, носители языка, как правило, более терпимы к грамматическим ошибкам в речи иностранцев, нежели к социокультурным [110]. Невнимательное отношение к языковому оформлению высказывания, тем не менее, может привести к чрезмерному «засорению» речи

локальными ошибками, что также может вызвать нарушение коммуникации [там же].

Н.Н. Кондакова предлагает модель разграничения ошибок на «языковые» и «речевые», которые представляют собой нарушение языковых и речевых норм соответственно и могут быть допущены как в устной, так и в письменной речи [46]. Под языковой нормой автор понимает «совокупности конкретных, закрепленных обычаем форм означаемого» [46 — цит. по 20, с. 63], а под речевой — нарушение узуса [46]. В основе данной модели — выделенные И.А. Зимней языковые и речевые характеристики высказывания: а) языковые (грамматическая правильность, правильный выбор лексических единиц и их сочетаемость); б) речевые (лексическая обогащенность высказывания, логика его построения и «комплексированность») и в) общие (объем, содержательность) [30].

С позиции психолингвистики, А.А. Леонтьев предложил разделение речевых ошибок на 1) ошибочные речевые действия (неуместные речевые действия в конкретной ситуации, например, поздравление в ситуации, где это неуместно), 2) ошибочное программирование речевого действия (например, неуместное выделение отдельных фрагментов высказывания), 3) ошибочные операции (например, грамматическое рассогласование или ошибки поиска слова), 4) ошибки в моторном программировании высказывания (например, оговорки или персеверации) [53].

В своем диссертационном исследовании Н.Н. Кондакова понимает под ошибкой «не только лингвистическую или грамматическую неточность, но и любое отклонение на том или ином уровне анализа дискурса, которое препятствует достижению цели автора дискурса» [46, с. 73]. Автор предложила типологию ошибок, присущих иноязычной письменной речи студентов языковых вузов, в основе которой заложена система семи уровней анализа дискурса, разработанная Р.П. Мильрудом: 1) ошибки в *когезии*, т.е. нарушения в формально-грамматической связанности текста; 2) ошибки в *когерентности*, т.е. нарушения содержательной, смысловой, тематической стройности текста; 3) ошибки в *логической организации дискурса*, (к примеру, неправильное членение дискурса на абзацы или на законченные предложения, нарушение порядка предложений,

ошибки в использовании функционально-синтаксических средств связи для обозначения последовательности развития мысли и т.д.). 4) ошибки в учете требований *контекста*, в котором происходит коммуникация; 5) ошибки на *когнитивном* уровне анализа дискурса, или «ошибки смысла», которые вызваны, согласно автору, сбоями в выборе коммуникантом речевых стратегий, а также языковых средств, на основе имеющейся у него системы знаний и убеждений; 6) ошибки *коммуникативности*, которые представляют собой сбои в реализации коммуникативных намерений адресанта и часто вызваны нарушением общепринятых принципов осуществления коммуникации, среди которых принцип информативности, принцип ясности изложения информации, принцип достоверности информации и другие (см., например, «разговорные максимы» Г.П. Грайса); 7) ошибки на *компетентностном* уровне анализа дискурса вызваны отклонениями в функционировании составляющих коммуникативной компетенции [46, 132].

Таким образом, мы рассмотрели сущность понятия ошибки, а также различные подходы к классификации ошибок в иноязычной, в том числе письменной, речи обучающихся. Обратимся теперь к исследованиям, изучающим различные стратегии исправления ошибок в письменных работах обучающихся на иностранном языке.

#### **1.2.4.2 Типология письменной корректирующей обратной связи**

Вопрос о том, стоит ли исправлять ошибки в иноязычной речи обучающихся и в каком объеме, на протяжении десятилетий является одним из наиболее дискуссионных среди специалистов в области теории и методики обучения иностранным языкам, однако его подробное изучение выходит за рамки поставленных в настоящем диссертационном исследовании задач. Мы, тем не менее, обозначим, что полностью солидарны с позицией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина о том, что « и с п р а в л е н и е о ш и б о к — важная сторона деятельности педагога и показатель его профессионального

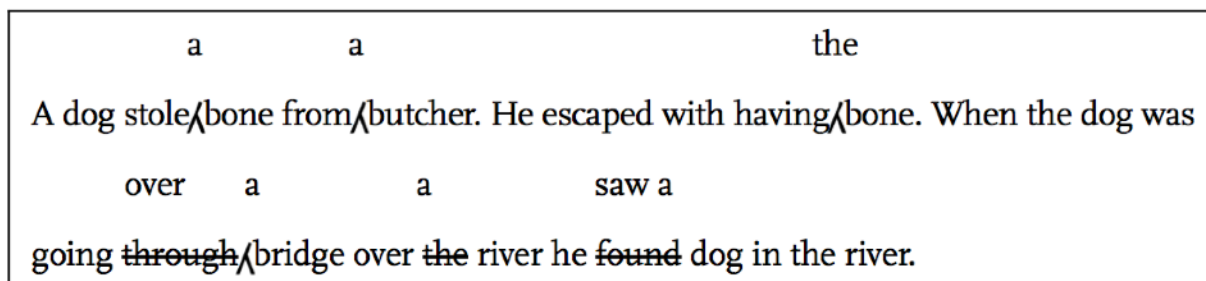
мастерства», а умение исправлять ошибки является важным профессиональным умением учителя и преподавателя иностранного языка [2, с. 151].

Рассмотрим подробнее корректирующую обратную связь, которая направлена на исправление ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся. Р. Эллис предлагает следующую типологию стратегий указания на ошибки и их исправления, имеющихся в арсенале учителей и преподавателей иностранных языков:

- *прямая* обратная связь (англ. — direct feedback);
- *косвенная* обратная связь (англ. — indirect feedback);
- *металингвистическая* обратная связь (англ. — metalinguistic feedback);
- *фокусированная* обратная связь (англ. — focused feedback);
- *нефокусированная* обратная связь (англ. — unfocused feedback);
- *электронная* обратная связь (англ. — electronic feedback);
- *переформулирование* (англ. — reformulation) [113].

*Прямая* обратная связь — исправление ошибки, допущенной обучающимся на письме, предполагающее предоставление педагогом правильного варианта написания языковой единицы, в которой допущена ошибка. Она может осуществляться:

- через вычеркивание ненужного слова, фразы или морфемы;
- через вставку недостающего слова, фразы или морфемы;
- через написание правильного варианта рядом с частью текста, содержащей ошибку, или непосредственно над ней [113].



**Рис. 1.** Пример корректирующей прямой обратной связи [113, с. 99]

Как отмечает Дж. Ламберт, основное преимущество данного типа корректирующей обратной связи заключается в том, что обучающимся должно быть предельно ясно, какие изменения должны быть внесены в текст работы с целью ее улучшения [128]. Д. Феррис и Б. Робертс убеждены, что данный тип корректирующей обратной связи является наиболее приемлемым при работе с обучающимися на начальных этапах изучения иностранного языка [115]. Согласно результатам исследования И. Шин, данный тип обратной связи эффективен при формировании грамматических навыков — в частности, при обучении употреблению артиклей [143].

У прямой корректирующей обратной связи есть, тем не менее, свои ограничения. Как отмечает Р. Эллис, она не требует активной познавательной деятельности со стороны обучающихся — основную работу по исправлению ошибок преподаватель выполнил сам, предоставив «готовый результат» в виде своих пометок в тексте [113].

В отличие от прямой корректирующей обратной связи, *косвенная* обратная связь представляет собой указание на то, что допущена ошибка, без ее исправления. При этом педагог принимает решение, стоит ли обозначать ее конкретное место, подчеркнув, например, неверное слово или часть слова, или же усложнить задачу по ее исправлению для обучающегося, отметив лишь строку, содержащую ошибку [113]. Таким образом, среди преимуществ данного типа корректирующей обратной связи Дж. Лаланде выделяет то, что он отвечает важным общедидактическим принципам — активности и сознательности [127].

A dog stole X bone from X butcher. He escaped with XhavingX X bone. When the dog was going XthroughX X bridge over XtheX river he found X dog in the river.  
X = missing word  
X \_\_X = wrong word

**Рис. 2.** Пример косвенной корректирующей обратной связи [113, с. 100]

При этом важно отметить, что при получении косвенной обратной связи к своей работе обучающиеся могут не всегда полностью понимать, какая именно ошибка была ими допущена и каким образом ее следует исправить [113]. Так, прибегая к данному типу обратной связи, педагог должен убедиться, что у обучающихся имеются необходимые знания и ресурсы для того, чтобы исправить ошибки самостоятельно. Кроме того, предоставив обучающимся возможность самостоятельно найти ошибку, определить ее тип и самостоятельно ее исправить, педагог должен помнить о необходимости вновь вернуться к данной работе через некоторое время и убедиться, что обучающийся успешно справился с поставленной перед ним задачей.

*Металингвистическая* обратная связь предполагает предоставление обучающемуся некоторой лингвистической информации о типе допущенной ошибки. Р. Эллис выделяет два способа ее осуществления:

- через использование специальных обозначений типов ошибок, известных в англоязычной теории и методике преподавания иностранных языков как «error codes» (досл. с англ. — «коды ошибок»);
- через написание металингвистических комментариев — коротких пояснений того, в чем заключается ошибка и каким образом ее следует исправить [113].

Специальные *обозначения ошибок*, часто в виде сокращений или аббревиатур, расставляются на полях или в тексте работы для указания на ошибку, а также на ее тип. При этом данный способ предоставления металингвистической обратной связи может принимать форму как *прямой*, так и *косвенной* обратной связи — педагог может решить, стоит ли предоставлять правильный вариант написания или достаточно лишь указать место ошибки.

art.	art.	WW art.
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
prep.	art.	art.
going through bridge over the river he found dog in the river.		

**Рис. 3.** Пример использования обозначений типов ошибок 1 [113, с. 101]

Art. x 3; WW	A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone.
Prep.; art.	When the dog was going through bridge over the river he
Art.	found dog in the river.

**Рис. 4.** Пример использования обозначений типов ошибок 2 [113, с. 101]

В исследованиях, посвященных эффективности использования обозначений типов ошибок, Дж. Лаланде был проведен эксперимент с участием группы студентов, изучающих немецкий язык как иностранный, в ходе которого был сделан вывод о том, что, в отличие от прямой обратной связи, исправление ошибок с использованием их обозначений способствовало значительному сокращению количества языковых ошибок, допущенных обучающимися при повторном выполнении письменного задания [127]. В других исследованиях также было отмечено положительное влияние использования обозначений типов ошибок на языковую грамотность письменных работ обучающихся на иностранном языке [115, 117].

(1)	(2)	(3)
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
(4)	(5)	(6)
going through bridge over the river he found dog in the river.		
<i>(1), (2), (5), and (6)—you need ‘a’ before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.</i>		
<i>(3)—you need ‘the’ before the noun when the person or thing has been mentioned previously.</i>		
<i>(4)—you need ‘over’ when you go across the surface of something; you use ‘through’ when you go inside something (e.g. ‘go through the forest’).</i>		

**Рис. 5.** Пример металингвистических комментариев [113, с.102]



*Фокусированная* обратная связь предполагает исправление только одного или нескольких конкретных типов ошибок во всей письменной работе — к примеру, ошибок в логико-смысловой организации текста или в употреблении артиклей. *Нефокусированная* корректирующая обратная связь — такая обратная связь, при которой педагог исправляет все ошибки в работе.

Некоторые зарубежные коллеги убеждены, что исправление всех ошибок (особенно, если их допущено немало) может расстроить и демотивировать обучающегося [113]. Они предлагают педагогам выборочно подходить к исправлению ошибок в письменных работах и фокусировать внимание обучающихся лишь на тех ошибках, разбор которых наиболее актуален на текущий момент [118]. Р. Эллис и И. Шин провели исследование с двумя экспериментальными группами, студенты в которых получили нефокусированную корректирующую обратную связь и обратную связь, фокусированную на ошибках в употреблении артиклей, и одной контрольной группой, студенты которой не получили какой-либо корректирующей обратной связи. Ученые выявили, что грамотность в письменных работах экспериментальных групп по результатам пост-теста значительно превысила результаты контрольной группы. Авторы также пришли к выводу, что в данном исследовании и фокусированная, и нефокусированная обратная связь была в равной степени эффективна [114].

Тем не менее, не все исследователи отмечают исключительную пользу фокусированной обратной связи. «При таком подходе у студентов может сложиться впечатление, что некоторые ошибки можно проигнорировать, в связи с чем они будут принимать свой неправильный вариант за норму. Более разумно в данном случае классифицировать ошибки на серьезные и незначительные и разъяснить студентам, как они оцениваются» [86, с. 277].

*Переформулирование* — еще один тип корректирующей обратной связи, суть которого заключается в том, что педагог переписывает фрагмент текста работы или одной фразы, предоставляя более грамотный вариант языкового оформления мысли обучающегося [102].

Р. Сакс и Ч. Полио провели сравнительное исследование, в котором выделили две экспериментальные группы, участники которых получили прямую обратную связь и обратную связь в виде переформирования, а также контрольную группу студентов, не получивших обратную связь на свои письменные работы. После получения студентами своих письменных работ, авторы исследования попросили каждого из них внимательно ознакомиться с предоставленной им корректирующей обратной связью, и на следующий день каждый студент выполнил аналогичное письменное задание. Ученые пришли к выводу о том, что обратная связь как таковая способствует повышению языковой грамотности в последующих письменных работах обучающихся — в целом, представители двух экспериментальных групп справились с заданием значительно лучше, чем контрольная группа. Авторами исследования был также сделан вывод о том, что при повторном выполнении задания результат студентов, получивших прямую обратную связь оказался выше, чем результат тех, чьи ошибки были исправлены посредством переформирования. Р. Сакс и Ч. Полио вместе с тем отмечают, что переформулирование является эффективной стратегией исправления стилистических ошибок и нарушений в логической организации теста работы [142].

В настоящий момент создаются различные компьютерные и мобильные технологии для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. *Mark My Words* была одной из первых компьютерных программ, позволяющих осуществлять автоматизированную проверку на грамотность письменных работ обучающихся. Эта компьютерная программа представляет собой некое электронное «хранилище» около 100 наиболее частотных лексико-грамматических и стилистических ошибок, допускаемых китайскими студентами, изучающими английский язык как иностранный. Кроме того, данная система дает возможность использовать готовые металингвистические комментарии, что, безусловно, облегчает работу педагога и позволяет сэкономить время [133]. Среди новейших аналогичных продуктов можно выделить сервис *Grammarly*, способный находить в письменном тексте на английском языке даже самые незначительные языковые и речевые ошибки. Еще один ресурс — *Write&Improve*, выпущенный организацией Cambridge English. Этот сервис позволяет давать обучающимся типовые

задания на развитие умений иноязычной письменной речи, затем производить автоматическую проверку работ, рассчитывать балл или оценку, генерировать обратную связь.

Важно также отметить, что, используя электронную систему оценивания работ обучающихся и предоставления обратной связи, преподаватель снимает с себя роль «арбитра», единственного и безоговорочного источника информации о правильности выполнения письменного задания [113]. Это, безусловно, повышает объективность и надежность всей процедуры оценивания. Не зря разработчики международных экзаменов по иностранному языку сегодня стараются максимально использовать автоматизированную систему проверки письменных заданий с развернутым ответом (например, экзамен TOEFL, тесты компании Pearson).

Однако важно также помнить, что оборудование и технологии, позволяющие осуществлять автоматизированную проверку и оценивание письменных работ обучающихся, как правило, не бесплатны и доступны далеко не каждому педагогу, а значит, проверка и оценивание письменных работ «вручную», а также предоставление обратной связи — необходимые умения любого учителя и преподавателя иностранного языка, которые следует развивать в рамках программ профессиональной подготовки педагогов.

Таким образом, педагогическая обратная связь рассматривается нами как важный компонент педагогического общения, выполняющий оценочную, обучающую, корректирующую, управляющую, стимулирующую и воспитательную функции. Письменная педагогическая обратная связь по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке рассматривается нами также как жанр профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагога, и настоящее диссертационное исследование посвящено созданию модели развития заложенных в его основу профессионально-коммуникативных умений педагога.

### **1.3 Теоретические основы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи студентов лингводидактических специальностей**

Поскольку настоящее диссертационное исследование посвящено обучению будущих учителей и преподавателей предоставлению письменной обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся как жанру профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранных языков, рассмотрим теоретические основы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи.

#### **1.3.1 Психологические и лингвистические особенности письменной речи**

На протяжении многих лет в лингвистике доминировало мнение о том, что письменная речь является не самостоятельной, а вторичной, производной от устной речи системой. Так, Ф. Де Соссюр был убежден: «Язык и письмо суть две различные системы знаков; единственный смысл второй из них — служить для изображения первой; предметом лингвистики является не слово звучащее и слово графическое в их совокупности, а исключительно звучащее слово» [78, с. 31].

Противоположный взгляд на письменную речь как на самостоятельный вид речевой деятельности представлен в работах выдающихся отечественных психологов и психолингвистов [Выготский Л.С., Лурия А.Р., Леонтьев А.А. и других]. Л.С. Выготский писал, что письменная речь — «совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования» [17, с.155]. Письменная речь рассматривалась также в работах ученого как «особая система символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» [там же].

А.Р. Лурия в своей работе «Письмо и речь. Нейролингвистические исследования» также писал, что процесс порождения письменного высказывания «с пол-

ным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [58, с. 12]. Письменная речь, по мнению ученого, «является осознанным речевым актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения» [там же].

С позиции теории речевой деятельности в процессе создания письменного высказывания выделяются следующие этапы: 1. этап *планирования* (*программирования*) высказывания, в ходе которого происходит формирование речевого намерения, составление его содержательного и композиционного плана (программы); 2. этап *реализации* высказывания сначала во внутренней, а затем во внешней речи; 3. этап *контроля*, который заключается в проверке соответствия реализованного во внешней речи высказывания его плану (программе) [29, 33, 55].

Реализация высказывания в письменной речи обеспечивается работой таких психологических механизмов речевой деятельности, как:

- *Механизм осмысления*, который предполагает установление смысловых связей на трех уровнях: установление межпонятийных связей; установление связей между членами предложения (которые определяются, с одной стороны, логикой мысли, а с другой — отобранными для передачи информации языковыми единицами) и установление связи между новым и данным, иными словами, между темой и ремой в суждении [33].
- *Механизм упреждающего синтеза*, благодаря действию которого коммуникант осуществляет выбор языковых средств для оформления высказывания, а также предвидит ход дальнейшей реализации замысла не только на уровне одного предложения, но и на уровне всего письменного высказывания [92].
- *Механизм памяти*. Согласно Н.И. Жинкину, особенность процесса порождения письменной речи заключается в том, что коммуникант должен удерживать в сознании выстроенную программу высказывания по мере ее реализации [28].

Таким образом, с точки зрения психофизиологии одним из отличий письменной речи от устной является тот факт, что при говорении внутренняя и внешняя речь протекают практически синхронно, в то время как при письме внешняя речь несколько отсрочена по отношению ко внутренней [61, с. 63]. Поскольку скорость проговаривания высказывания во внутренней речи выше скорости его

письменной фиксации, у коммуниканта есть возможность осуществить более тщательный выбор языковых средств [92]. Кроме того, поскольку у пишущего (в отличие от того, кто реализует высказывание в устной форме) часто есть время на то, чтобы вновь вернуться к написанному тексту с целью перепроверки или редактуры, а также воспользоваться при его создании словарями или другими необходимыми справочными материалами, письменная речь, как правило, отличается бóльшей точностью, логической и композиционной стройностью [92].

Однако у пишущего нет возможности воспользоваться в процессе коммуникации невербальными средствами общения. Кроме того, поскольку письменная речь по своей природе дистантна, т.е. не предполагает непосредственного контакта между коммуникантами, у адресанта нет возможности руководствоваться при создании высказывания мгновенно получаемой реакцией со стороны адресата. Данная особенность письменной речи приобретает особую актуальность в обучении будущих учителей и преподавателей иностранных языков написанию письменных комментариев обучающимся, содержащих обратную связь, поскольку, не имея возможности ориентироваться на сиюминутную реакцию обучающегося на полученную обратную связь, педагог должен обладать способностью максимально точно прогнозировать то, какой эффект та или иная формулировка в комментарии может оказать на мотивацию и дальнейшие учебные действия его адресата.

Наконец, принято полагать, что письменная речь по своей природе монологична [Выготский Л.С., Рубинштейн С.А., Щукин А.Н. и другие]. Однако с распространением идей М.М. Бахтина о диалогической природе текста (устного и письменного), некоторые исследователи стали рассматривать письменную речь как диалог между автором и его потенциальным читателем или окружающей действительностью [6, 66]. Ю.М. Лотман в своей работе «Анализ поэтического текста» рассматривает отношения между поэтом и потенциальным читателем как постоянную борьбу, причем «чем напряженнее конфликт, тем более выигрывает читатель от своего поражения» [57]. Н.В. Нужа, подчеркивая ситуативную обусловленность как важную характеристику письменной речи, отмечает, что при создании любого типа текста, даже если это запись в личном дневнике, ав-

тор ориентируется на возможную *обратную связь* со стороны потенциального читателя (в том числе в лице его самого) [61].

Письменная обратная связь педагога как жанр профессионально-ориентированной письменной речи в нашем понимании диалогична, так как предполагает выстраивание между педагогом и обучающимся продолжающегося диалога, в ходе которого содержание обратной связи может уточняться, дополняться и корректироваться в процессе получения педагогом новой информации об индивидуальных особенностях и способностях обучающегося с одной стороны, и развитием знаний, навыков и умений последнего с другой.

На основе изученных исследовательских работ представляется возможным сделать вывод о том, что письменная речь — сложная психическая функция человека, самостоятельный вид речевой деятельности, требующий системного и целенаправленного развития. С целью подготовки к созданию модели развития профессионально-ориентированных умений письменной речи педагога иностранного языка, лежащих в основе процесса предоставления педагогом письменной обратной связи обучающимся, рассмотрим различные подходы к определению содержания и принципов обучения, в том числе профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи.

### **1.3.2 Содержание и принципы обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагогов иностранных языков**

*Содержание* обучения — базисная категория методики обучения иностранным языкам, охватывающая «совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения» [2, с. 282].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают содержание обучения как многокомпонентную, постоянно меняющуюся категорию, в которой выделяют два аспекта: *предметный*, соотносящийся со знаниями, заложенными в основу процесса обучения, и *процессуальный*, соответствующий навыкам и умениям пользоваться приобретаемыми знаниями [19].

В качестве компонентов содержания обучения С.Ф. Шатилов выделяет:

- 1) языковой материал (грамматический, лексический, фонетический);
- 2) овладение лингвистическим материалом, т.е. правилами «образования и употребления» языкового материала;
- 3) навыки и умения, лежащие в основе различных видов речевой деятельности;
- 4) «связный речевой материал (тексты)», обеспечивающий овладение различными видами и аспектами речевой деятельности;
- 5) воспитание «эмоциональной сферы учащихся, их эстетическое и этическое воспитание» [89, с. 51-52].

Г.В. Рогова выделяет три компонента содержания обучения: 1) лингвистический (языковой и речевой материал); 2) психологический (формирование навыков и умений, обеспечивающих общение посредством иностранного языка); 3) методологический (обучение «приемам учения», развитие у обучающихся самостоятельности в обучении) [70, с. 39].

Ряд методистов, в числе которых И.Л. Бим и Е.И. Пассов, относят к компонентам содержания обучения, помимо знаний, навыков и умений, эмоционально-оценочный опыт обучающихся, т.е. чувства, эмоции и психические процессы, сопровождающие процесс изучения иностранных языков и культур [19].

А.Н. Щукин представил компонентный состав содержания обучения следующим образом: а) лексические, грамматические, фонетические, страноведческие и лингвострановедческие средства общения; б) знание правил пользования данными средствами в различных ситуациях общения; в) навыки и умения, лежащие в основе овладения иностранным языком как средством общения; г) темы, сферы, ситуации общения, в рамках которых реализуется содержание обучения; д) культура как «материальная основа содержания обучения» [91, с. 122].

Обучение письменной речи как средству общения заключается в развитии у обучающихся умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений – текстов, которые используются в учебной и профессиональной деятельности» [2, с. 196]. К наиболее распространенным типам письменной речи можно отнести: а) письменную речь в учебных целях (для создания эссе, рефера-



тов, сочинений, конспектов и др. типов текстов); б) письменную речь в профессиональных целях (для создания отчетов, протоколов, осуществления деловой переписки и т.д.); в) письменную речь в личных целях (для создания записей в дневнике, в адресной книге; составления списков дел и т.д.); г) письменную речь в целях поддержания общения (для участия в личной переписке; написания записок, адресованных кому-либо и др.); д) творческую письменную речь [2, с. 196].

Таким образом, содержание обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи будущих педагогов иностранных языков представляется нам как *совокупность знаний, навыков и умений*, лежащих в основе овладения письменной речью как средством общения педагога в рамках его профессиональной деятельности; *сфер, тем, ситуаций коммуникативной деятельности*, в рамках которых происходит их формирование; а также *речевого материала* (в виде текстов, речевых образцов), обеспечивающих эффективную подготовку студентов к осуществлению успешной коммуникации в письменной форме для удовлетворения собственных профессионально-коммуникативных потребностей.

*Принципы* обучения — еще одна базисная категория методики — свод правил, требований, рекомендаций по осуществлению процесса обучения, соблюдение которых обеспечивает его эффективность [61, 70]. Согласно Т.И. Капитоновой и Л.В. Московкину, принципы обучения указывают на то, а) каким образом необходимо отбирать учебный материал; б) каким образом и в) в каком порядке его следует вводить; г) каким образом следует организовывать его усвоение и д) контроль его усвоения [38].

А.Н. Щукин классифицирует принципы обучения иностранным языкам следующим образом:

- дидактические принципы (сознательности, наглядности, активности, прочности усвоения, доступности и посильности, межкультурного взаимодействия, межпредметной координации, профессиональной компетентности преподавателя);
- психологические принципы (мотивации, поэтапности формирования речевых навыков и умений, учета индивидуальных психологических особенностей личности обучающихся, учета адаптационных процессов);

- лингвистические принципы (системности, функциональности, минимизации языка, концентризма, разграничения лингвистических явлений на уровне языка, стилистической дифференциации);

- собственно методические принципы (коммуникативной направленности, устного опережения, учета родного языка обучающихся, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, аппроксимации, профессиональной направленности обучения, учета уровня владения языком обучающихся, ситуативно-тематической организации обучения) [91, с. 148].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют *общедидактические* и *методические* принципы обучения иностранным языкам [19].

К современным *общедидактическим* принципам авторы относят:

- принцип личностно-ориентированной направленности обучения, который предполагает учет индивидуальных актуальных интересов и потребностей обучающихся, а также совместную деятельность равноправных участников процесса обучения;

- принцип сознательности, в соответствии с которым обучающиеся осознают процесс собственного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития, формируют умение сознательно пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения;

- принцип творческого характера процесса обучения, направленного на формирование у обучающихся способности к межкультурному общению;

- принцип деятельностного характера процесса обучения, который предполагает создание условий для овладения обучающимися знаниями, навыками, умениями и индивидуальным опытом в процессе осуществления внешней и внутренней (умственной) активной деятельности;

- принцип формирования автономии обучающихся, предполагающий оказание им помощи в осознании собственного индивидуального пути по овладению иностранным языком как средством межкультурного общения; формирование способности к осуществлению самостоятельной, активной учебной деятельности, самоконтролю [19].

В качестве современных *методических* принципов обучения иностранным языкам авторы выделяют:

- принцип коммуникативной направленности процесса обучения, который сводится к формированию у обучающегося черт «би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении»;
- принцип овладения иностранным языком как средством межкультурного общения в условиях общения, максимально приближенным к реальным;
- обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы с ориентацией на родную лингвокультуру, который предполагает проведение сопоставительного анализа между родным и изучаемым языком, а также между культурами, с целью предупреждения возможных трудностей, с которыми обучающиеся могут столкнуться в процессе межкультурного общения. Кроме того, данный принцип предполагает опору обучающихся на свой опыт использования родного языка как средства общения и перенос некоторых сформированных в родном языке умений на процесс овладения иностранным языком [19].

В контексте подготовки обучающихся к профессиональному межкультурному общению посредством иностранного языка, П.В. Сысоев отмечает целесообразность проектировать содержание обучения таким образом, чтобы оно отражало специфику будущей профессиональной *деятельности* студентов [80]. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов рассматривают методический принцип опоры на межпредметные связи как основополагающий при отборе предметной стороны содержания обучения иностранному языку в целях профессионального общения [79; 80]. Данный принцип предполагает, что в рамках языкового курса обучающиеся имеют возможность интегрировать знания, навыки, умения и опыт, приобретенные в процессе изучения других дисциплин (например, дисциплин профессионального цикла).

Многие из представленных выше общедидактических и методических принципов обучения иностранным языкам могут, на наш взгляд, составлять методическую основу при моделировании курса, направленного на развитие профессио-

нально-коммуникативных умений письменной обратной связи будущих педагогов иностранных языков. Так, *принцип личностно-ориентированного обучения* может быть реализован при грамотно выстроенном педагогическом взаимодействии в рамках курса, в котором преподаватель, выступая в роли консультанта или помощника, стимулирует самостоятельную и активную деятельность слушателей курса посредством отбора учебного материала и разработки заданий с учетом возможности адаптации их уровня сложности или содержательной направленности под индивидуальные особенности, потребности и интересы студентов, а также посредством регулярного предоставления адресной и качественной обратной связи каждому из слушателей курса. Грамотно сформулированная обратная связь может также служить средством реализации *принципа формирования автономии обучающихся*. *Принципы деятельностного и творческого характера обучения* могут быть реализованы при моделировании в рамках учебного курса проблемной среды, в которой формирование профессионально-коммуникативных умений студентов происходит в процессе их активной познавательной и/или творческой деятельности в рамках поставленных перед ними задач. Примером такой задачи, или задания, при обучении профессионально-коммуникативным умениям письменной обратной связи может быть необходимость сформулировать эффективную педагогическую обратную связь в адрес конкретного обучающегося на основе результатов проверки его письменной работы с использованием необходимых ресурсов (например, словарей, справочных материалов в сети Интернет, критериев оценивания, методических рекомендаций) и имеющейся информации о личности самого обучающегося (например, о его индивидуальных особенностях, учебных достижениях, контексте обучения и др.). Еще одной задачей, актуальной в контексте высшего профессионального образования, может быть просьба произвести обзор научной и научно-методической литературы, посвященной изучению конкретной стратегии корректирующей обратной связи, и составить на основе собранной информации методические рекомендации по ее использованию, представив их одногруппникам. Наконец, *принцип сознательности* может быть реализован посредством включения в курс форм деятельности, в рамках которой студенты анализируют собственный опыт получения, в качестве обучающихся, и предоставления, в

качестве педагогов, письменной педагогической обратной связи и обмениваются им друг с другом. Кроме того, данный принцип может также реализовываться посредством грамотно организованной деятельности студентов по осуществлению само- и взаимоконтроля приобретаемых в ходе прохождения курса знаний, навыков и умений с последующим обсуждением результатов с рефлексией.

Что касается методических принципов, то реализация *принципа коммуникативной направленности* обучения и *принципа овладения иностранным языком в условиях общения, максимально приближенных к реальным* может обеспечиваться разработкой комплекса коммуникативных заданий с использованием в качестве материала примеры реальных, методически тщательно отобранных письменных работ обучающихся разных жанров и соответствующих разным уровням владения иностранным языком по Общеввропейской шкале CEFR. Процесс выполнения таких заданий максимально бы соответствовал реальному использованию педагогом иностранного языка при предоставлении письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся. *Принцип опоры на межпредметные связи* реализуется при проектировании содержания обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи, таким образом, чтобы в процессе его реализации обучающиеся имели возможность использовать знания, навыки, умения и опыт, которые они приобрели при изучении дисциплины «Иностранный язык» с одной стороны (например, языковые знания, сформированные лексические и грамматические навыки, а также иноязычные умения чтения и письменной речи) и дисциплин профессионального цикла с другой стороны (таких дисциплин, как «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Педагогическая психология», «Языковой контроль» и других).

Наконец, в контексте узконаправленного обучения студентов профессионально-коммуникативным умениям письменной обратной связи, нам представляется возможной частичная реализация *принципа обучения иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы с ориентацией на родную лингвокультуру*, например, в процессе сопоставления систем родного и преподаваемого иностранного языка (и лингвокультур) с целью определения источников ошибок, допущен-

ных обучающимися в проверяемой работе, и выбора стратегий для их исправления.

### **Выводы по первой главе**

1. Профессионально-коммуникативная компетенция педагога иностранных языков — часть его коммуникативной компетенции; знания, навыки и умения, позволяющие педагогу использовать иностранный язык как средство решения коммуникативных задач в рамках его профессиональной (научно-методической, педагогической и административной) деятельности.
2. Педагогическая обратная связь — это информация, которую обучающиеся получают в процессе или по результатам обучения в ответ на определенные учебные действия или относительно собственных учебных достижений. Педагогическая обратная связь является важным компонентом педагогического общения и выполняет ряд педагогических функций, среди которых оценочная, обучающая, корректирующая, управляющая, стимулирующая, воспитывающая. Письменная педагогическая обратная связь в обучении иностранным языкам — обратная связь, которой педагог обеспечивает обучающихся по результатам проверки и оценивания их письменных работ. Письменная педагогическая обратная связь может предоставляться педагогом в виде исправлений в тексте работы, в виде кратких комментариев в тексте и на полях работы, а также в виде развернутого финального (результатирующего) комментария к работе. Письменная корректирующая обратная связь — разновидность письменной педагогической обратной связи, цель которой заключается в том, чтобы помочь обучающимся исправить ошибки в письменной речи. Наконец, финальный письменный комментарий к работе обучающегося на иностранном языке можно рассматривать как жанр профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи учителя / преподавателя иностранного языка, а умение его создавать — как комплексное профессионально-коммуникативное умение педагога.

3. Содержание обучения профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи представляет собой *совокупность* формируемых знаний, навыков и умений; тем, сфер и ситуаций коммуникативной деятельности, в рамках которой происходит их становление, а также тщательно отобранного речевого материала. Обучение, направленное на формирование у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи, необходимо осуществлять в соответствии с *общедидактическими* и *методическими* принципами обучения иностранным языкам (общедидактические: принцип личностно-ориентированного обучения; принцип формирования автономии обучающихся; принципы деятельностного и творческого характера обучения; принцип сознательности; методические: принцип коммуникативной направленности обучения; принцип овладения иностранным языком в условиях общения, максимально приближенных к реальным; принцип опоры на межпредметные связи).

## **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Данная глава содержит анализ образовательного Стандарта МГУ (далее ОС МГУ) (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»), Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО) поколения 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры), ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры), а также профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», с целью выявления требований к формированию у студентов в процессе освоения Основной образовательной программы (далее ООП) профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи; анализ обновленной версии Европейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR) (от 2018 г.) с целью выделения умений чтения и письменной речи, необходимых педагогу в процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления письменной обратной связи; изучение содержания международных квалификационных экзаменов для учителей и преподавателей иностранных языков The Teaching Knowledge Test (ТКТ) и CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) с целью выделения и анализа заданий, направленных на развитие умений оценивать иноязычную письменную речь обучающихся и предоставлять письменную обратную связь; анализ потенциала модульного обучения как модели организации обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков; анализ целесообразности использования различных типов заданий в качестве средств развития профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.



## **2.1 Анализ требований к владению профессионально-коммуникативными умениями письменной обратной связи в образовательных стандартах высшего профессионального образования (ОС МГУ и ФГОС ВО 3++)**

Анализ ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика») и ФГОС ВО 3++ (направление «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры) показал, что в настоящий момент не выдвигается четких требований к владению выпускниками лингводидактических специальностей профессионально-коммуникативными умениями предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся.

Тем не менее, изучив компетенции, формируемые в соответствии с ОС МГУ и ФГОС ВО 3++ в процессе освоения ООП у студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» уровней бакалавриата и магистратуры, мы выделили в них компетенции, которые опосредованно формируются в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей профессионально-коммуникативным умениям письменной обратной связи (см. приложение 1; таблица I и таблица II).

Поскольку в некоторых образовательных организациях профессиональная подготовка учителей и преподавателей иностранных языков осуществляется в соответствии с образовательными стандартами по направлению «Педагогическое образование» (например, в МПГУ; РГПУ им. А.И. Герцена), представляется необходимым также изучить требования ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» уровней бакалавриата и магистратуры к владению компетенциями, необходимыми педагогу в процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления письменной обратной связи (см. приложение 1; таблица III).

Выделенные в ходе анализа компетенции в ОС МГУ по направлению интегрированной подготовки «Лингвистика», а также в ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры), которые опосредованно формируются в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей профессионально-комму-

никативным умениям письменной обратной связи, можно сгруппировать следующим образом:

- Требования к владению иностранным языком для осуществления коммуникации в том числе в профессиональной сфере общения. Поскольку общение с обучающимися — одна из сфер профессионального общения педагога, которое в обучении иностранным языкам часто происходит именно на иностранном языке, мы можем сделать вывод о формировании данной компетенции в ходе разрабатываемого в рамках настоящего диссертационного исследования курса (ОС МГУ: ИК-2; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-3; магистратура УК-4, ОПК-4; «Педагогическое образование»: бакалавриат УК-4, ОПК-7; магистратура УК-4). В ОС МГУ по направлению интегрированной подготовки «Лингвистика» также отдельно выделяется требование к владению «первым и вторым иностранным языком на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания», а предоставление письменной обратной связи обучающимся на иностранном языке — частный случай использования иностранного языка в ходе профессиональной деятельности в области преподавания (ОС МГУ: ПК-5).
- Требования к владению системой лингвистических знаний (разной степени углубленности). В основу умения педагога проверять письменные работы на иностранном языке, находить в них ошибки, определять их тип и принимать осознанное решение о том, стоит ли исправлять каждую из них и если стоит, то какой тип корректирующей обратной связи для этого выбрать (особенно, когда речь идет о написании металингвистических комментариев), заложена сформированная у обучающихся база лингвистических знаний, и в ходе разрабатываемого курса происходит их актуализация и формируется умение их применять в конкретной ситуации профессиональной деятельности педагога (ОС МГУ: ПК-1; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-1; магистратура ОПК-1).
- Требования к владению умениями осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие в том числе в профессиональной деятельности. Поскольку в рамках разрабатываемого курса происходит подготовка студентов к работе в том числе в группах с иностранными студентами, у слушателей курса формируется

умение учитывать в процессе предоставления обратной связи индивидуальные особенности культур, носителями которых являются их обучающиеся (ОС МГУ: ПК-1, ПК-2, ПК-3; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат УК-5, ОПК-4; магистратура УК-5, ОПК-4; «Педагогическое образование»: бакалавриат УК-5; магистратура УК-5).

- Требования к владению умениями критического мышления. Во-первых, в рамках разрабатываемого курса студенты применяют умения по поиску, анализу, систематизации и оценке информации при работе с научной литературой в области теории и методики обучения иностранным языкам, изучающей проблемы исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся и предоставления эффективной обратной связи обучающимся, которая используется слушателями и воспринимается ими в качестве теоретической основы для моделирования своей педагогической деятельности. Кроме того, сам процесс предоставления обратной связи по результатам оценивания письменных работ обучающихся интегрирует целый ряд умений критического мышления (ОС МГУ: СК-2; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат УК-1; магистратура УК-1; «Педагогическое образование»: бакалавриат УК-1, ОПК-8; магистратура УК-1; ОПК-8).
- Требования к владению основами теории и методики обучения иностранным языкам и языкового контроля. Знание основ теории и методики обучения иностранным языкам и языкового контроля лежит в основе развиваемых профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков, а значит, они неизбежно применяются, углубляются и закрепляются в ходе прохождения разрабатываемого в рамках настоящего диссертационного исследования обучающего модуля (ОС МГУ: ПК-13; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-2; магистратура ОПК-2; «Педагогическое образование»: бакалавриат ОПК-5).
- Требования к владению умениями самоорганизации. Поскольку проверка письменных работ обучающихся и предоставление письменной обратной связи — это объективно одна из самых трудоемких и времязатратных частей профессиональной деятельности педагога иностранных языков, крайне важным становится умение грамотно расставлять приоритеты в своей деятельности и плани-

ровать собственное время, которое также опосредованно развивается в рамках разрабатываемого модуля (ФГОС 3++ «Лингвистика», «Педагогическое образование»: бакалавриат, магистратура УК-6).

Кроме того, предоставление письменной педагогической обратной связи на иностранном языке является особой коммуникативной ситуацией письменного педагогического общения, и в рамках разрабатываемого модуля происходит обучение будущих педагогов соответствующим специфическим коммуникативным стратегиям, риторическим приемам и стилистическим нормам (ОС МГУ: ПК-4).

Поскольку педагогическая обратная связь является частным случаем педагогического общения, развитие профессионально-коммуникативных умений по ее предоставлению также предполагает развитие умений построения эффективного взаимодействия с обучающимися (ФГОС 3++ «Педагогическое образование»: бакалавриат ОПК-7).

Педагогическая обратная связь является не только инструментом обучения и мотивации, но и средством моделирования и коррекции учебной деятельности обучающихся, и для того, чтобы она была правильно воспринята адресатом, педагогу важно владеть умением «прогнозировать и выстраивать предполагаемые сценарии развития коммуникативных и социокультурных ситуаций» (ОС МГУ: ПК-17).

Наконец, в процессе проверки письменных работ педагогам часто приходится обращаться к справочным ресурсам, в том числе сети Интернет, работать с электронными словарями и, при необходимости, специальными онлайн платформами, предназначенными для оценивания иноязычной письменной речи, что подразумевает формирование и развитие знания «основ современной информационной и библиографической культуры» (ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-6).

В ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Лингвистика» (уровни бакалавриата и магистратуры) и ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры) говорится о том, что устанавливаемые программой профессиональные компетенции «формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельно-

сти выпускников»<sup>2</sup>. Так, далее в данном параграфе мы проанализируем трудовые функции педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [158].

Проанализировав профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», мы обнаружили, что в данный документ не включено трудовое действие педагога по предоставлению обучающимся педагогической обратной связи. Тем не менее, мы выделили некоторые трудовые действия, для осуществления которых необходимы знания и умения, формируемые или применяемые в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей предоставлению письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся (см. приложение 1, таблица IV). Выделенные трудовые действия относятся:

- *к осуществлению объективной оценки знаний и достижений обучающихся в соответствии с образовательными программами, а также реальными учебными возможностями детей.*
- *к развитию у обучающихся таких качеств, как познавательная активность, самостоятельность, инициатива.* Мы выделили данное трудовое действие, поскольку посредством грамотно сформулированной педагогической обратной связи педагог может помочь обучающемуся осознать собственные реальные достижения в обучении, а также мотивировать его/ее на совершенствование собственных знаний, навыков и умений, в том числе, сформулировав вместе с обучающимся ряд конкретных индивидуальных учебных целей и задач, а также определив возможные пути их достижения и решения.
- *к оказанию адресной помощи обучающимся.* Это обусловлено тем, что одной из ключевых характеристик эффективной педагогической обратной связи, в том числе письменной, является ее персонализация.

---

<sup>2</sup> ФГОС ВО (3++) бакалавриат, направление подготовки «Лингвистика», С. 10-11.

- к «определению на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных способов его обучения и развития», а также разработке и реализации «индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития» (в том числе совместно с обучающимся или его родителями). Педагогическая обратная связь, в том числе письменная, является для учителя средством транслирования обучающемуся своих выводов о результатах его учебной деятельности и рекомендаций по ее коррекции и усовершенствованию. Важным, на наш взгляд, здесь является владение «методами убеждения, аргументации своей позиции», что, безусловно, будет учтено при разработке обучающего модуля, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи педагога (см. приложение 1, таблица IV).

Таким образом, в результате анализа ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»), ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры), а также ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры) нам не удалось выделить четких требований к владению выпускниками лингводидактических специальностей профессионально-коммуникативными умениями предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся. Тем не менее, в каждом из анализируемых стандартов были выделены компетенции, опосредованное формирование которых происходит при обучении студентов данным профессионально-коммуникативным умениям.

Кроме того, мы проанализировали профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и выделили некоторые трудовые действия, для осуществления которых необходимы знания и умения, формируемые или применяемые в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей предоставлению письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся.

## **2.2 Анализ Общеввропейских рамочных компетенций (CEFR) на предмет выделения умений чтения и письменной речи, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и предоставлении письменной обратной связи на иностранном языке**

Как уже было отмечено в главе 1 настоящего диссертационного исследования, одним из наиболее дискуссионных вопросов в сфере языкового образования является вопрос о том, каким должен быть минимальный уровень владения иностранным языком у педагогов, не являющихся носителями преподаваемого языка. В то время как международные курсы профессиональной подготовки и квалификационные экзамены для преподавателей, — в частности, Certificate in English Language Teaching to Speakers of Other Languages (CELTA), — выдвигают требование к владению иностранным языком на уровне не ниже C1 по CEFR, в некоторых странах, где спрос на педагогов английского языка в разы превышает количество квалифицированных кадров (например, в Таиланде, Вьетнаме, Катаре и других), реальной становится ситуация, в которой школьный учитель владеет им на уровне не выше, чем A2 [119].

На сегодняшний день исследователи в области профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков все чаще сходятся во мнении о том, что эффективное решение данной проблемы может заключаться не столько в интенсивном повышении общего уровня владения иностранным языком у практикующих педагогов (что, безусловно, важно), сколько в том, чтобы при разработке курсов для педагогов сделать акцент на конкретных коммуникативных умениях, которые наиболее часто используются учителями и преподавателями иностранных языков в их профессиональной деятельности [Sesek U., Freeman D., Johnson K. и другие]. Поскольку в настоящий момент пока не разработаны единые, унифицированные шкалы оценивания уровня профессионального владения иностранным языком у преподавателей иностранных языков, мы обратимся к наиболее авторитетному документу общеевропейской языковой политики — «Общеввропейским рамочным компетенциям владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, *CEFR*)» — с целью выделения

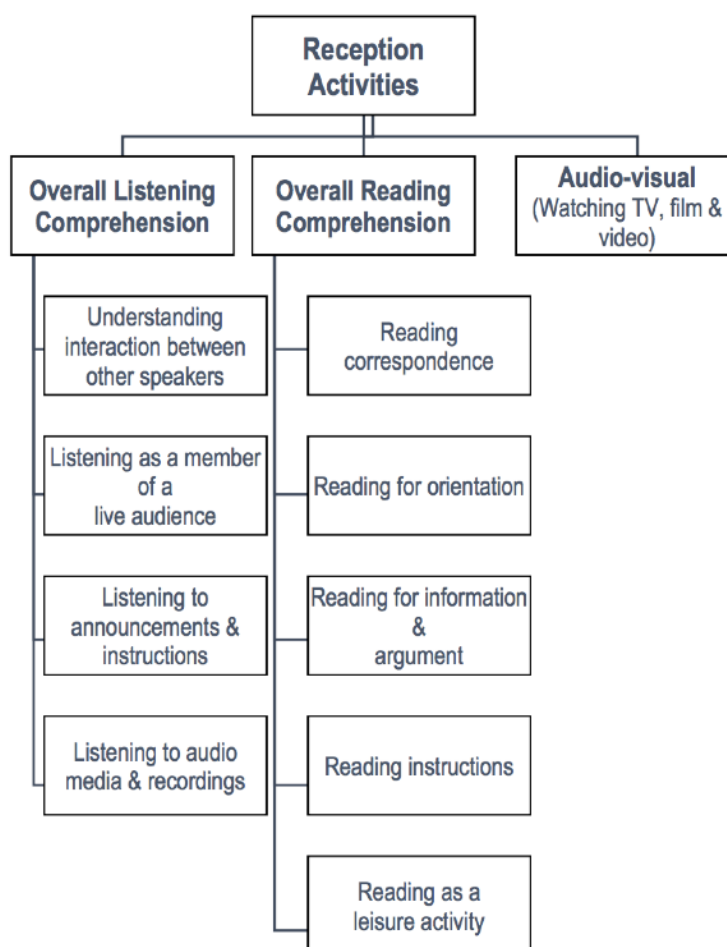
умений, необходимых педагогу в процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления письменной обратной связи [163].

В обновленной версии Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR), опубликованной в феврале 2018 г., среди рецептивных видов речевой деятельности выделяют аудирование (listening comprehension), чтение (reading comprehension) и восприятие аудиовизуального материала (audio-visual) (схема 3). При этом выделяются следующие виды чтения: чтение корреспонденции (reading correspondence), ориентировочное, или ознакомительное чтение (reading for orientation), чтение с целью извлечения информации и аргументации (reading for information & argument), чтение инструкций (reading instructions), чтение в качестве досуга (reading as a leisure activity).

В настоящем диссертационном исследовании мы остановимся и детально изучим шкалы оценивания умений трех видов чтения, которые наиболее сопоставимы с процессом проверки письменных работ обучающихся и использования шкал оценивания: ориентировочного (ознакомительного) чтения (reading for orientation), чтения с целью извлечения информации и аргументации (reading for information & argument) и чтения инструкций (reading instructions). Однако сперва мы обратимся к обобщенной шкале оценивания умений восприятия письменной речи (см. полные шкалы CEFR с выделением рассматриваемых умений в приложении 2, таблица I).



## Рецептивные виды речевой деятельности [163, с. 54]



В данной шкале наиболее приближенный дескриптор к тому, какими умениями, на наш взгляд, должен обладать педагог, который готов к осуществлению эффективной проверки письменных работ разных жанров и уровней владения иностранным языком обучающихся, соответствует уровню В2: *«Может читать с высокой степенью самостоятельности, меняя стиль и скорость чтения в зависимости от типа текста и цели прочтения; эффективно использует в процессе чтения необходимые справочные материалы. Имеет широкий активный вокабуляр, необходимый для чтения, но вместе с тем может испытывать некоторые трудности в понимании менее частотных идиоматических выражений»*. Мы также выделили фрагмент дескриптора на уровне С1, который может быть использован при создании шкалы оценивания профессиональных умений чтения пе-

дагога, необходимых в процессе оценивания иноязычной письменной речи: *«Может понимать в деталях длинные, сложные тексты вне зависимости от того, относятся ли они к его/ее сфере специализации, при условии, что он/она может перечитывать затруднительные фрагменты текста»*. Данное умение особенно актуально для педагогов, работающих с обучающимися, обладающими высоким уровнем владения иностранным языком и создающими в процессе обучения объемные, сложные письменные тексты различных жанров и в рамках широкого спектра тем, в том числе узкой профессиональной направленности, а также для преподавателей языка для специальных целей разных профессиональных сфер, которые могут не соответствовать профессиональной подготовке самого преподавателя (юриспруденция, химия, физика и т.д.).

Согласно результатам исследований когнитивных процессов, которые формируют мышление экзаменаторов международных тестов по иностранному языку при проверке письменных работ экзаменуемых и принятии решения относительно качества написанного в соответствии с определенным набором критериев, прочтение проверяемой письменной работы осуществляется в несколько этапов [109, 109, 155]. Опытным проверяющим свойственно оценивать работу «сверху-вниз», то есть сперва бегло прочесть ее от начала до конца с целью создания общего впечатления, а затем при более внимательном прочтении оценить ее качество по предложенным критериям и внести необходимые пометки и исправления. Некоторые проверяющие могут также повторно просмотреть работу с целью выделения в ней отдельных элементов соответствия или несоответствия поставленному заданию или критериям оценивания. Так, к числу важных профессиональных умений чтения педагога можно отнести умения ориентировочного (ознакомительного) чтения (полная шкала представлена в приложении 2, таблице II).

В данной шкале мы выделили фрагменты дескрипторов, содержащие умения ориентировочного (ознакомительного) чтения, необходимые в процессе проверки иноязычной письменной речи, соответствующие уровню В1: *«Может просматривать длинные тексты и определять место нахождения запрашиваемой информации, а также выделять необходимую информацию из разных частей текста или из разных текстов* [в данном случае речь может идти об одновременной

работе с текстом проверяемой письменной работы и критериями оценивания] с целью решения поставленной задачи», а также уровню B2: «*Может быстро просматривать сложные и длинные тексты, определяя место нахождения необходимой информации*»; и «*Может быстро просматривать несколько источников параллельно, необязательно относящихся к его/ее сфере специализации, и определять в каждом из них релевантность и практическую значимость отдельных фрагментов с целью решения поставленной задачи*» (приложение 2, таблица II).

Чтение с целью извлечения информации и аргументации также является важным для педагога видом чтения на иностранном языке, к которому он прибегает, в частности, при оценивании содержания проверяемой письменной работы и поиске соответствия элементов письменной работы требованиям к заданию и критериям оценивания. Выделенные в соответствующей шкале фрагменты дескрипторов соответствуют уровням владения иностранным языком B2 и C1 (см. приложение 2, таблица III):

- «*Может распознавать различные композиционные структуры текста: противопоставление аргументов, постановка проблемы и предложение путей ее решения, анализ причины и следствия явления*» (B2).
- «*Может определить цель текста: предоставление фактической информации или убеждение читателя в той или иной точке зрения*» (B2).
- «*Понимает статьи и письменные сообщения об актуальных проблемах современности, в которых авторы излагают собственные точки зрения*» (B2).
- «*Может понимать статьи на тему вне области его/ее специализации при условии, что он/она может пользоваться словарем для проверки собственного понимания встречающейся специализированной терминологии*» (B2).
- «*Может понимать в деталях широкий спектр длинных и сложных текстов социальной, академической и профессиональной направленности, выявляя нюансы авторской точки зрения, распознавая как подразумеваемую, так и четко сформулированную позицию автора*» (C1).
- «*Может понимать в деталях длинные и сложные тексты вне зависимости от того, относится ли их тематика к его/ее сфере специализации, при условии,*

*что он/она может перечитывать отдельные фрагменты текста, вызывающие затруднения» (C1) (см. приложение 2, таблица III).*

Мы включили в анализ изучение шкалы оценивания умений чтения инструкций с целью выделения фрагментов дескрипторов, которые могут быть соотнесены с прочтением педагогом инструкций по проведению или оцениванию письменного экзамена или любого другого вида письменной работы (спецификации, критерии оценивания, методические рекомендации для преподавателя и прочее). Важно отметить, что данная шкала ориентирована на оценивание умений прочтения инструкций преимущественно в бытовой сфере общения, и выделенные положения лишь частично соответствуют тому виду чтения, которым пользуется педагог при проверке письменной работы по критериям и изучении инструкций и рекомендаций к процедуре оценивания (см. полную шкалу с выделением соответствующих дескрипторов в приложении 2, таблица IV).

Тем не менее, мы выделили такие умения, как *«способен(на) понимать инструкции и руководства к действию, изложенные в форме сплошного текста, например, в справочнике, при условии, что он/она знаком с описываемым процессом или продуктом» (уровень B1); «способен(на) понимать длинные, сложные инструкции, относящиеся к области его/ее специализации, при условии, что он/она может перечитывать фрагменты, вызывающие затруднения» (уровень B2); «способен(на) понимать длинные, сложные инструкции к новой процедуре, вне зависимости от того, относится ли она к области его/ее специализации, при условии, что он/она может перечитывать фрагменты, вызывающие затруднения» (уровень C1).*

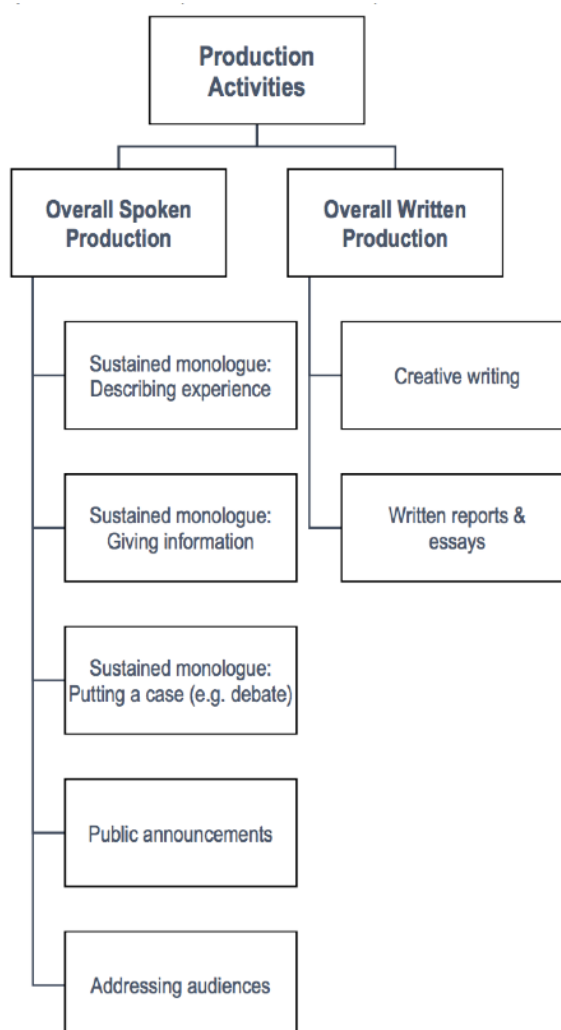
Поскольку оценивание иноязычной письменной речи и предоставление письменной обратной связи — это интегративное профессионально-коммуникативное умение педагога, в настоящем параграфе необходимо также рассмотреть шкалы оценивания умений письменной речи, представленные в обновленной версии документа «Общеввропейские рамочные компетенции владения иностранным языком (CEFR)».

Как видно на схеме 4, продуктивные виды речевой деятельности традиционно разделены на устную (spoken production) и письменную речь (written

production). Последняя, в свою очередь, подразделяется на творческую письменную речь (creative writing) и написание докладов/рефератов и эссе (written reports & essays) (схема 4). Ни один из этих двух подвидов письменной речи не относится напрямую к рассматриваемым в настоящем диссертационном исследовании профессионально-ориентированным умениям чтения и письменной речи педагога, поэтому мы сочли необходимым проанализировать лишь обобщенную шкалу оценивания умений иноязычной письменной речи (см. полную шкалу с выделением дескрипторов в приложении 2, таблица V).

Схема 4

### Продуктивные виды речевой деятельности [163 с. 68]



Письменный комментарий к работе обучающегося на иностранном языке — это письменный текст особого жанра, который, с одной стороны, отличается сжатостью изложения, а с другой — содержательной емкостью. Кроме того, его создание требует от автора осуществления таких сложных мыслительных процессов, как интерпретация, анализ, оценка, синтез [27]. Таким образом, наиболее подходящим дескриптором в рассматриваемой шкале нам кажется тот, что соответствует уровню В2: *«Может создавать понятные, вместе с тем подробные тексты на разные темы, связанные с областью его/ее интересов, синтезируя и оценивая информацию и доводы, полученные из разных источников»* (см. приложение 2, таблица V). Под «разными источниками» мы опять же понимаем проверяемую работу и критерии оценивания.

Учитывая когнитивную и содержательную сложность процесса написания комментария к письменной работе обучающегося на иностранном языке, представляется необходимым также изучить шкалу владения стратегиями планирования высказывания, универсальную для устной и письменной речи (см. приложение 2, таблица VI).

В данной шкале мы выделили фрагменты дескрипторов на разных уровнях, начиная с уровня А2. Так, поскольку письменный комментарий учителя к письменной работе на иностранном языке — это специфичный жанр письменного текста, к созданию которого практикующий педагог прибегает из раза в раз, нам представляется полезной, особенно для начинающего педагога, стратегия, соответствующая в шкале уровню А2: *«Может вспоминать и пользоваться определенным набором заготовленных фраз, имеющихся в его/ее репертуаре»*. Набираясь опыта, педагог может разнообразить свой репертуар и начинает использовать новые фразы, наблюдая за тем, каким образом они воспринимаются адресатом, то есть обучающимися (что соответствует в шкале уровню В1): *«Может репетировать и опробовать новые фразы и выражения для изложения информации с последующим получением обратной связи от адресата»*.

Необходимо также помнить о том, что одной из важных функций обратной связи, наряду с прочими, является мотивирующая функция. А учитывая, что часто посредством обратной связи педагог доносит до обучающихся помимо похвалы

еще и конструктивную критику, важно, чтобы он мог *«спланировать что именно и каким образом сказать/написать, исходя из возможного воздействия, которое высказывание может оказать на адресата»* (уровень B2). Важнейшим умением планирования письменного комментария, содержащего педагогическую обратную связь, является также следующее: *«Может, при подготовке к потенциально сложной или неудобной ситуации, спланировать, что сказать в случае различных реакций со стороны адресата, продумать, какие слова и фразы наиболее уместны для изложения информации»* (уровень B2). Наконец, мы выделили положение на уровне C1: *«Может при создании устных и письменных текстов осознанно руководствоваться принципами создания текстов определенного жанра (соблюдение определенной структуры текста, стиля речи и др.)»*.

В Общеввропейских рамочных компетенциях также предложена шкала для оценивания умений взаимодействовать с собеседником на письме (см. приложение 2, таблица VII). Поскольку педагогическая обратная связь носит диалогический характер (см. глава 1, п. 1.2.2), важно, чтобы педагог владел умениями эффективного взаимодействия с обучающимися. Так, в данной шкале мы выделили следующие положения: *«Может излагать информацию и высказывать мнение по общим и по частным вопросам; проверять информацию; просить пояснить и быть способным пояснить моменты, вызывающие трудности, с необходимой степенью подробности»* (уровень B1); а также *«Может эффективно подстроиться под собеседника и выразить собственные мысли ясно, подробно и с высокой степенью отдачи»* (уровень C1).

Наконец, для профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в целом, и в контексте предоставления педагогом обратной связи по результатам оценивания иноязычной письменной речи в частности, важно также проанализировать шкалы владения стратегиями объяснения собеседнику новых понятий или нового материала на иностранном языке: стратегии привязки новой информации к имеющемуся знанию (linking to previous knowledge), стратегии адаптации речи под уровень собеседника (adapting language) и стратегии доступного изложения сложной информации (breaking down complicated information).

Помимо мотивирующей, педагогическая обратная связь выполняет также обучающую функцию и часто содержит инструктивный компонент. Для того, чтобы помочь обучающимся понять новый или вызывающий трудности материал, педагогу нередко приходится актуализировать у них уже имеющиеся знания. Несмотря на то, что для настоящего диссертационного исследования особый интерес представляет именно письменная обратная связь как особый жанр профессиональной письменной речи педагога, невозможно отрицать тот факт, что обратная связь, которую педагог дает обучающимся по результатам проверки письменных работ может сопровождаться или быть частично или полностью заменена устной обратной связью. Так, в анализируемой шкале по оцениванию владения стратегиями привязки новой информации к имеющемуся знанию (см. приложение 1, таблица VIII) мы выделили на уровне В1 следующие умения: *«может посредством простых наводящих вопросов помочь собеседнику понять, как новая информация связана с тем, что ему/ей уже известно»*, и *«может объяснять те или иные процессы через примеры из повседневной жизни»*. На уровне В2 мы выделили следующее: *«может сформулировать наводящие вопросы и дать собеседнику обратную связь таким образом, что у него/ее сформируется связь между коммуникацией и его/ее предыдущим опытом и знанием»*; *«может четко объяснить собеседнику связь между целями обсуждения того или иного вопроса и его/ее профессиональными и личными интересами и опытом»* и *«может объяснять новые понятия или процессы, сравнивая или противопоставляя их уже известным собеседнику понятиям и процессам»*; а на уровне С1 — *«может без подготовки задать ряд вопросов с целью побудить собеседника подумать о некотором явлении или проблеме и, таким образом, помочь ему/ей установить связь между имеющимся у него/нее знанием и тем, что будет впоследствии объяснено»*.

Одним из важнейших профессиональных умений учителей и преподавателей иностранных языков является умение подстраивать уровень сложности собственной речи под уровень владения иностранным языком обучающихся таким образом, чтобы она была предельно понятна, и педагогическое общение, как следствие, было более эффективным. Так, в шкале владения стратегиями упрощения речи мы выделили следующие положения (см. приложение 2, Таблица VIII):



- *«Может эффективно использовать перифраз для того, чтобы четко и ясно донести до собеседника сложную специализированную информацию» (уровень B2).*
- *«Может объяснять собеседнику-неспециалисту сложные темы, относящиеся к области его/ее специализации без использования профессионального арго» (уровень B2).*
- *«Может подстроить свою речь под собеседника таким образом, чтобы сложный узкоспециализированный предмет обсуждения стал ему/ей понятен (например, синтаксис, идиоматичность, профессиональный язык)» (уровень C1).*
- *«Может объяснить неспециалисту сложные понятия и профессиональные термины из области его/ее специализации» (уровень C1).*

Наконец, при объяснении нового неизвестного обучающемуся материала, правила или того, каким образом следует произвести работу над ошибками или как он/она может улучшить свои умения письменной речи в целом или умения создания того или иного типа текста на иностранном языке, педагогу могут потребоваться стратегии упрощения сложной информации, шкала оценивания уровня владения которыми также представлена в приложении 2, таблице VIII. Эти стратегии также могут помочь педагогу доступно объяснять обучающимся критерии оценивания письменных заданий, что сделает процедуру оценивания более прозрачной, а процесс подготовки к экзамену — более эффективным. Так, мы выделили в данной шкале следующие положения:

- *«Может сделать короткий информационный текст или текст с инструкциями более доступным для понимания, представив его в виде списка основных положений» (уровень B1).*
- *«Может сделать сложный процесс более доступным для понимания, разбив его на несколько меньших шагов» (уровень B2).*
- *«Может сделать сложный материал более доступным для понимания, представив его в виде отдельных компонентов и идей» (уровень B2).*
- *«Способен помочь собеседнику понять сложный материал, выделяя и категоризируя основные идеи или понятия, представляя их в логической последователь-*

ности, и закрепить понимание, повторив ключевые положения разными способами» (уровень C1).

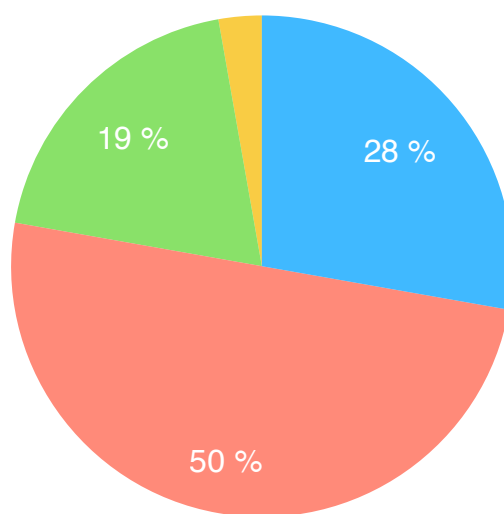
Таблица 3

**Сводная таблица выделенных в Общеввропейских рамочных компетенциях (CEFR) умений, необходимых в процессе оценивания иноязычной письменной речи и письменной педагогической обратной связи**

<b>C1</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Может понимать в деталях длинные, сложные тексты, вне зависимости от того, относятся ли они к его/ее сфере специализации, при условии, что он/она может перечитывать затруднительные фрагменты текста.</li><li>2. Может понимать в деталях широкий спектр длинных и сложных текстов социальной, академической и профессиональной направленности, выявляя нюансы авторской точки зрения, распознавая как подразумеваемую, так и четко сформулированную позицию автора.</li><li>3. Может понимать в деталях длинные и сложные тексты вне зависимости от того, относятся ли их тематика к его/ее сфере специализации, при условии, что он/она может перечитывать отдельные фрагменты текста, вызывающие затруднения.</li><li>4. Способен(на) понимать длинные, сложные инструкции к новой процедуре вне зависимости от того, относятся ли она к области его/ее специализации, при условии, что он/она может перечитывать фрагменты, вызывающие затруднения.</li><li>5. Может при создании устных и письменных текстов осознанно руководствоваться принципами создания текстов определенного жанра (соблюдение определенной структуры текста, стиля речи и др.)</li><li>6. Может эффективно подстроиться под собеседника и выразить собственные мысли ясно, подробно и с высокой степенью отдачи.</li><li>7. Может без подготовки задать ряд вопросов с целью побудить собеседника подумать о некотором явлении или проблеме и, таким образом, помочь ему/ей установить связь между имеющимся у него/нее знанием и тем, что будет впоследствии объяснено.</li><li>8. Может объяснить неспециалисту сложное понятие и профессиональные термины из области его/ее специализации.</li><li>9. Может подстроить свою речь под собеседника таким образом, чтобы сложный узкоспециализированный предмет обсуждения стал ему/ей понятен (например, синтаксис, идиоматичность, профессиональный язык).</li><li>10. Способен помочь собеседнику понять сложный материал, выделяя и категоризируя основные идеи или понятия, представляя их в логической последовательности, и закрепить понимание, повторив ключевые положения разными способами.</li></ol>
-----------	--

<b>B2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Может читать с высокой степенью самостоятельности, меняя стиль и скорость чтения в зависимости от типа текста и цели прочтения; эффективно использует в процессе чтения необходимые справочные материалы. Имеет широкий активный вокабуляр, необходимый для чтения, но вместе с тем может испытывать некоторые трудности в понимании менее частотных идиоматических выражений.</li> <li>2. Может быстро просматривать сложные и длинные тексты, определяя место нахождения необходимой информации.</li> <li>3. Может распознавать различные композиционные структуры текста: противопоставление аргументов, постановка проблемы и предложение путей ее решения, анализ причины и следствия явления.</li> <li>4. Может определить цель текста: предоставление фактической информации или убеждение читателя в той или иной точке зрения.</li> <li>5. Понимает статьи и письменные сообщения об актуальных проблемах современности, в которых авторы излагают собственные точки зрения.</li> <li>6. Может понимать статьи на тему вне области его/ее специализации при условии, что он/она может пользоваться словарем для проверки собственного понимания встречающейся специализированной терминологии.</li> <li>7. Может быстро просматривать несколько источников параллельно, необязательно относящихся к его/ее сфере специализации, и определять в каждом из них релевантность и практическую значимость отдельных фрагментов с целью решения поставленной задачи.</li> <li>8. Способен(на) понимать длинные, сложные инструкции, относящиеся к области его/ее специализации, при условии, что он/она может перечитывать фрагменты, вызывающие затруднения.</li> <li>9. Может создавать понятные, вместе с тем подробные тексты на разные темы, связанные с областью его/ее интересов, синтезируя и оценивая информацию и доводы, полученные из разных источников.</li> <li>10. Может планировать что именно и каким образом сказать/написать, исходя из возможного воздействия, которое высказывание может оказать на адресата.</li> <li>11. Может, при подготовке к потенциально сложной или неудобной ситуации, спланировать, что сказать в случае различных реакций со стороны адресата, продумать, какие слова и фразы наиболее уместны для изложения информации.</li> <li>12. Может сделать сложный материал более доступным для понимания, представив его в виде отдельных компонентов и идей.</li> <li>13. Может сделать сложный процесс более доступным для понимания, разбив его на несколько меньших шагов.</li> <li>14. Может объяснять собеседнику-неспециалисту сложные темы, относящиеся к области его/ее специализации без использования профессионального арго.</li> <li>15. Может эффективно использовать перифраз для того, чтобы четко и ясно донести до собеседника сложную специализированную информацию.</li> <li>16. Может четко объяснить собеседнику связь между целями обсуждения того или иного вопроса и его/ее профессиональными и личными интересами и опытом.</li> <li>17. Может сформулировать наводящие вопросы и дать собеседнику обратную связь таким образом, что у него/ее сформируется связь между коммуникацией и его/ее предыдущим опытом и знанием.</li> <li>18. Может объяснять новые понятия или процессы, сравнивая или противопоставляя их уже известным собеседнику понятиям и процессам.</li> </ol>
<b>B1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Может просматривать длинные тексты и определять место нахождения запрашиваемой информации, а также выделять необходимую информацию из разных частей текста или из разных текстов с целью решения поставленной задачи.</li> <li>2. Способен(на) понимать инструкции и руководства к действию, изложенные в форме сплошного текста, например, в справочнике, при условии, что он/она знаком с описываемым процессом или продуктом.</li> <li>3. Может репетировать и опробовать новые фразы и выражения для изложения информации с последующим получением обратной связи от адресата.</li> <li>4. Может излагать информацию и высказывать мнение по общим и по частным вопросам; проверять информацию; просить пояснить и быть способным пояснить моменты, вызывающие трудности, с необходимой степенью подробности.</li> <li>5. Может сделать короткий информационный текст или текст с инструкциями более доступным для понимания, представив его в виде списка основных положений.</li> <li>6. Может объяснять те или иные процессы через примеры из повседневной жизни.</li> <li>7. Может посредством простых наводящих вопросов помочь собеседнику понять, как новая информация связана с тем, что ему/ей уже известно.</li> </ol>
<b>A2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Может вспоминать и пользоваться определенным набором заготовленных фраз, имеющихся в его/ее репертуаре.</li> </ol>

● Уровень C1      ● Уровень B2      ● Уровень B1      ● Уровень A2



**Рис. 6.** Соотношение уровней владения иностранным языком, которым соответствуют выделенные в шкалах Общеввропейских рамочных компетенций (CEFR) умения, необходимые педагогу в процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставлении письменной педагогической обратной связи (36 умений)

Таким образом, при анализе шкал Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR) стало очевидно, что большинство выделенных умений, необходимых педагогу в процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления обратной связи, соответствуют уровню B2 (см. таблица 3 и на рисунке 6). Следовательно, есть основания сделать вывод о том, что именно уровень владения иностранным языком B2 может быть рекомендован для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений педагога оценивать иноязычную письменную речь обучающихся и предоставлять письменную обратную связь, разработке которого посвящено настоящее диссертационное исследование.

Важно также отметить, что шкалы, представленные в Общеввропейских рамочных компетенциях владения иностранным языком (CEFR), разработаны для оценивания общего уровня владения иностранным языком, и выделенные де-

скрипторы нуждаются в уточнении формулировок и привязки к контексту профессиональной деятельности педагога для того, чтобы быть эффективно использованными при оценивании владения иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией учителей и преподавателей иностранных языков.

### **2.3 Профессионально-коммуникативные умения письменной обратной связи в конструкторе международных экзаменов для преподавателей иностранных языков (на примере CELTA и ТКТ)**

В отечественной традиции профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в вузах в качестве итоговой аттестации выпускники как правило сдают государственные экзамены по теории и методике преподавания иностранных языков и культур и непосредственно по иностранному языку. При этом экзамен по иностранному языку оценивает преимущественно общее владение иностранным языком или владение иностранным языком в академических целях у выпускников — будущих учителей и преподавателей. Современные пособия по подготовке будущих учителей иностранных языков преимущественно ориентированы на обучение теоретическим основам лингводидактики, а также методике формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее составляющих (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Мильруд Р.П., Соловова Е.Н., Фролова Г.М., Щукин А.Н. и другие). В разделах, посвященных развитию умений иноязычной письменной речи, во главе угла стоит проблема отбора содержания обучения и средств контроля, и гораздо меньше внимания уделяется проблеме обучения будущих учителей и преподавателей иностранных языков эффективной проверке письменных работ обучающихся.

В данном параграфе мы обратимся к содержанию международного экзамена The Teaching Knowledge Test (ТКТ) и программе курса CELTA (Certificate in English Language Teaching to Speakers of Other Languages), — сертификаты которых подтверждают квалификацию педагога английского языка и признаются во всем мире, — с целью определить, каким образом и в каком объеме в них оцени-

вается умение педагога предоставлять обратную связь обучающимся по результатам проверки их письменных работ.

### **2.3.1 Анализ экзамена The Teaching Knowledge Test («Тест знаний в области преподавания», ТКТ)**

Кембриджский экзамен The Teaching Knowledge Test («Тест знаний в области преподавания», далее ТКТ) предназначен для учителей английского языка, работающих как с детьми, так и со взрослыми. Несмотря на то, что к кандидатам не предъявляется конкретных требований в виде требований к опыту работы или наличию профильного образования, разработчики экзамена все же настоятельно рекомендуют, чтобы уровень владения английским языком у кандидатов был не ниже уровня B1 по Общеввропейской шкале CEFR.

Экзамен ТКТ состоит из четырех основных модулей, каждый из которых сдается отдельно, и за выполнение каждого из них экзаменуемые получают сертификат. Первые три модуля базовые и сдаются в формате письменного теста (*Module 1, Module 2, Module 3*). Четвертый модуль — «Практический модуль» (*Practical Module*) — предполагает подготовку и проведение одного урока продолжительностью 40 минут или двух уроков продолжительностью 20 минут каждый. Существуют также дополнительные специальные модули, например, ТКТ: CLIL (*Content and Language Integrated Learning* — предметно-языковое интегрированное обучение) и ТКТ: YL (*Young Learners* — дети дошкольного и младшего школьного возраста). Ниже мы проанализируем содержание трех базовых модулей и практического модуля экзамена ТКТ с целью выделения заданий, направленных на формирование знаний, навыков и умений, необходимых педагогу в процессе проверки письменных работ обучающихся и осуществления педагогической обратной связи.

**Модуль 1** посвящен проверке знания системы языка, основ теории овладения иностранным языком и основ теории преподавания иностранных языков. В официальном пособии по подготовке к первым трем модулям экзамена ТКТ, выпу-

ценном издательством Cambridge University Press, в разделе, посвященном Модулю 1, выделено три тематических блока [148]. *Первый* посвящен теоретическому знанию по трем аспектам языка: грамматике, лексике и фонетике; функциям языка; теоретическому знанию по четырем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи.

Мы выделили задания, проверяющие знание грамматических и лексических терминов, которые необходимы педагогу для того, чтобы грамотно объяснять обучающимся их ошибки и способы их исправления. Так, например, в задании на рисунке 7 кандидатам необходимо распределить слова в колонки с соответствии с их частями речи, а в задании на рисунке 8 — установить соответствие между подчеркнутыми словами в тексте и лексическими терминами в рамке.

1 Put these words into the correct category below. Some may belong to more than one category.

as really take advantage both on the left of often very hard  
that lovely turn on London dining table either his because of  
even though mmm theirs usual only faster nobody

Nouns	Verbs	Adjectives	Adverbs	Determiners

Prepositions	Pronouns	Conjunctions	Exclamations

**Рис. 7.** Пример задания на определение частей речи предложенного набора слов [148, с. 12]

For questions 1-6, read the text about the city of York. Match the underlined words and phrases with the lexical terms listed A-G.

There is one extra option which you do not need to use.

---

**Lexical terms**

<b>A</b> compound
<b>B</b> word family
<b>C</b> lexical set
<b>D</b> multi-word verb
<b>E</b> synonym
<b>F</b> word with suffix
<b>G</b> word with prefix

**Text**

If you are looking for a cultural experience or a (1) weekend break, then visit York and be inspired. Famous for its beautiful (2) architecture, streets and cathedral, York is fast developing an active, lively cultural life.

Take time out to enjoy some of the country's most talented street entertainers or simply (3) watch the world go by while having a drink by the river. (4) Broaden your mind with a visit to world-class museums or a variety of festivals for all ages and interests held throughout the year.

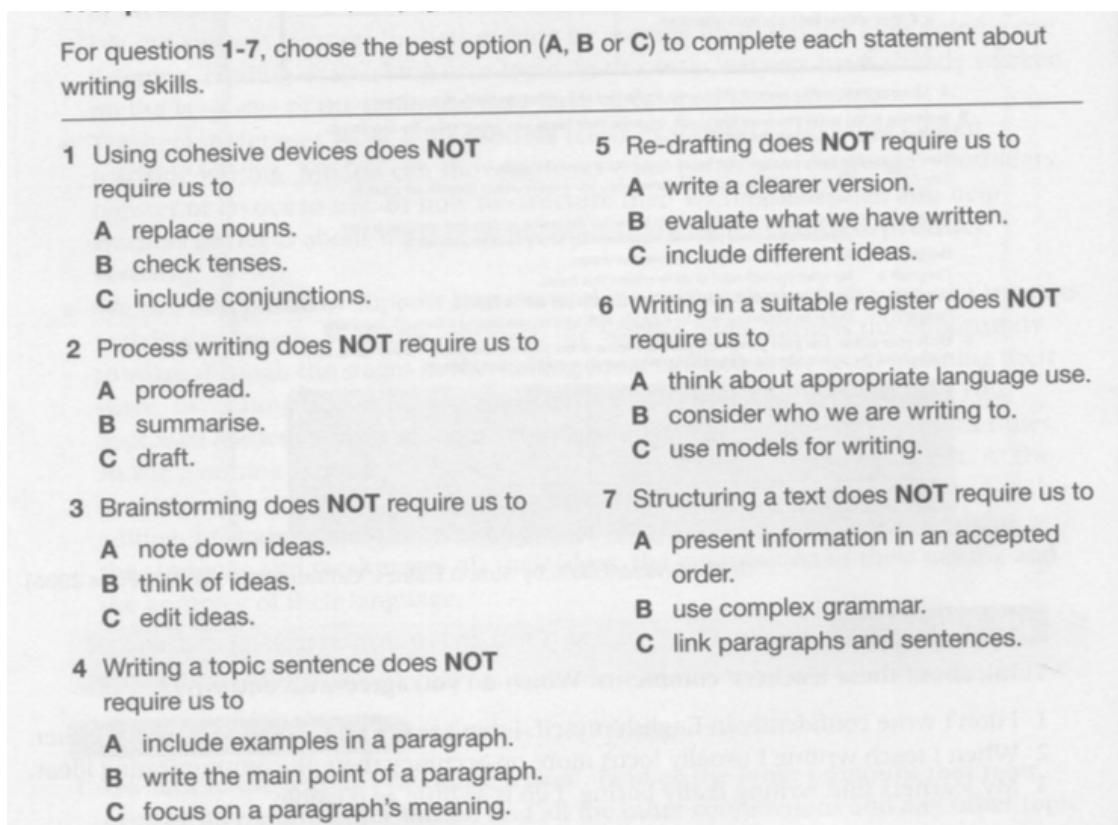
A city of contrasts and exciting discoveries, York is a place where the old and the new have (5) met, and the ordinary meets with the (6) unusual.

**Рис. 8.** Пример задания на установление соответствия между подчеркнутыми словами в тексте и лексическими терминами в рамке [148, с. 12]

В заданиях в разделе, посвященном теоретическим основам обучения письменной речи и создания письменного текста на английском языке, объектом контроля также является знание и понимание ключевых понятий из этой области (см. пример задания на множественный выбор на рисунке 9).

Поскольку язык преподавателя, как в устной, так и в письменной коммуникации, неизбежно служит для обучающихся моделью для подражания, важно, чтобы в своей обратной связи педагог мог грамотно и четко формулировать рекомендации по улучшению конкретной письменной работы или развитию умений письменной речи в целом, а значит, знание терминологии, которая проверяется в данном разделе теста ТКТ, крайне полезна (например, «вычитывать собственную работу в целях проверки» – *'to proofread'*; переписать работу – *'to produce a second draft'* и другие).





**Рис. 9.** Пример задания множественного выбора на знание ключевых понятий из области обучения иноязычной письменной речи [148, с. 42]

*Второй тематический блок* посвящен основам изучения иностранного языка. К ним относится роль мотивации в изучении иностранного языка; роль ошибки в изучении иностранного языка; различия в изучении родного и иностранного языка; характеристики и потребности обучающихся; основные методы обучения иностранным языкам.

Понятие «обратная связь», а точнее «позитивная обратная связь», используется в данном тематическом блоке в контексте повышения самооценки обучающихся и близко по значению, если не синонимично, понятию «похвала». Так, ссылаясь на З.Дорни и К.Сайзер, авторы данного пособия рассматривают повышение уверенности в себе обучающихся как один из способов, наряду с прочими, повысить их мотивацию в обучении. А в качестве возможных способов помощи обучающимся повысить уверенность в себе авторы называют:

- «**позитивную обратную связь и похвалу**»;

- важность убедиться в том, что обучающиеся осознают собственные учебные достижения;
- принятие ошибок обучающихся как естественную часть процесса обучения» [108; 148].

Более того, в практическом задании в том же параграфе дан список из одиннадцати действий педагога с просьбой прокомментировать, каким образом они способствуют повышению мотивации обучающихся. Среди них мы выделим следующее: «*Putting smiley faces ☺ on learners' homework even when it's not very good*» («Рисовать символы в форме улыбки в домашней работе обучающегося, даже если она выполнена не очень хорошо») [148, с. 55]. В ключах к заданию сказано, что данное действие учителя способствует повышению уверенности в себе у обучающегося, созданию благоприятной для обучения атмосферы и установлению контакта между педагогом и обучающимся [148, с. 239]. Однако, опираясь на принципы предоставления педагогической обратной связи, изложенные в главе 1 настоящего диссертационного исследования, мы призываем будущих и практикующих педагогов отнестись с осторожностью к данному действию. Так, к важным характеристикам педагогической обратной связи относятся адекватность ее содержания и искренность. Педагогическая обратная связь — это своего рода подкрепление, и получение похвалы от педагога за работу, качество которой достигнуто не в полной мере, может оказать на обучающегося обратный эффект и снизить его/ее уровень мотивации к старанию для достижения большего результата.

В главе пособия по подготовке к ТКТ издательства Cambridge University Press, посвященной ошибкам, у кандидатов проверяется знание различных типов ошибок в иноязычной речи, их источников и способов работы с ошибками обучающихся.

Мы обратили внимание на тренировочное устное задание, в котором экзаменуемым дан текст в форме короткого диалога между друзьями, владеющими английским языком на предпороговом/пороговом уровне (lower intermediate). Кандидатам предлагается найти ошибки, определить их тип и ответить на вопрос, стоит ли их исправлять. В данном задании экзаменуемые не только ищут ошибки (что, в отличие от многих других заданий, представляет собой задание, приближенное к

реальной коммуникативной задаче педагога), но и имеют возможность поразмышлять о целесообразности их исправления и дать аргументированный ответ на поставленный вопрос.

Еще одно задание в тестовом формате проверяет знание различных типов ошибок в устной речи обучающихся. В задании даны пять комментариев учителей об ошибках, которые допускают их обучающиеся в устной речи, и кандидатам необходимо соотнести эти ошибки с их типами, предложенными в тексте задания (см. рисунок 10). Безусловно, выполнение аналога данного задания с наиболее часто встречающимися ошибками в иноязычной письменной речи обучающихся было бы полезно для развития у педагогов умений проверки письменных работ и предоставления обратной связи.

For questions 1-5, match the teachers' comments with the types of mistake they are talking about listed A-F.

There is one extra option which you do not need to use.

---

**Types of mistake**

A	lexical slip
B	lexical interference error
C	pronunciation slip
D	grammatical slip
E	lexical developmental error
F	fossilised grammatical error

**Teachers' comments**

- 1 A good student of mine said, *The clouds were sick and it was raining a lot* but he quickly corrected himself and said 'thick'.
- 2 I have several students in my top class who still say things like *is very nice; he do; I am doctor*. I just don't know what to do about it.
- 3 At the beginning, all my students used terms like *nice or good*, for anything positive, then they gradually started to use language more precisely.
- 4 During his presentation this morning, my best student was so nervous that he said *My mother, she is coming to visit me*.
- 5 Nearly all the students in that class who share the same language say *brothers* when they mean *brothers and sisters*. I don't know why.

**Рис. 10.** Пример задания на установление соответствия между ошибками в иноязычной устной речи обучающихся и их типами [148, с. 66]

Поскольку **Модуль 2** экзамена ТКТ полностью посвящен планированию занятий и отбору учебного материала, в данном модуле не было выделено заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений педагога, необходимых в процессе предоставления обратной связи обучающимся.

**Модуль 3** посвящен непосредственно процедуре проведения урока английского языка, а именно: умению педагога грамотно вести урок на иностранном языке, адаптируя свой уровень под уровень обучающихся; классификации ошибок и выбору способов их исправления; способам организации учебной деятельности на уроке; организации групповых форм работы на уроке; роли учителя и обучающихся на уроке английского языка; педагогической обратной связи обучающимся.

Мы выделили практическое задание, проверяющее сформированность умения педагога адаптировать собственную речь под уровень обучающихся как одно из важнейших профессионально-коммуникативных умений учителя и преподавателя иностранного языка (см. п. 2.2). Так, в данном задании экзаменуемым предложен короткий диалог между двумя обучающимися и педагогом, и по репликам последнего необходимо определить уровень владения иностранным языком группы, в которой он работает. На наш взгляд, подобное задание не способствует в полной мере формированию у учителя умения подстраивать уровень сложности собственного языка под уровень обучающихся. Было бы целесообразно использовать его в качестве подготовительного, а затем дополнить его заданиями, где от кандидатов требовалось бы самостоятельно создавать фразы под разный уровень владения иностранным языком обучающихся в разных коммуникативных ситуациях на уроке.

В Модуле 3 более полно, чем в Модуле 1, представлена тема типологии в ошибок в иноязычной речи и выбора стратегий их исправления, исходя из их типов и источников. Так, в одном из подготовительных практических заданий дано шесть возможных типов ошибок: *грамматические, лексические, произносительные, стилистические, орфографические и пунктуационные*, — и кандидатам необходимо проанализировать свой опыт изучения и преподавания иностранного языка и привести примеры распространенных ошибок для каждого из вышперечисленных типов.

Другое задание (закрытого типа) на определение типа ошибки представлено на рисунке 11. В данном задании от кандидатов требуется, во-первых, найти ошибки в предложенных семи предложениях, а затем установить соответствие

между ними и четырьмя категориями грамматических ошибок, представленными в рамке.

For questions 1-7, match the learners' mistakes with the areas of grammar listed A-D.  
You will need to use some of the options more than once.

---

**Areas of grammar**

A	adverbs
B	articles
C	verb forms
D	prepositions

**Learners' mistakes**

- 1 My sister wants to be dentist when she grows up.
- 2 If I seen him, I would have told him.
- 3 He is very keen of becoming a musician.
- 4 My sister and her husband always arrived lately.
- 5 I'm looking for accommodation to live on next year.
- 6 One of the students were late for class today.
- 7 I really want to visit the Oxford University next week.

**Рис. 11.** Пример задания на поиск ошибок и установление их соответствия с типами грамматических ошибок [148, с. 198]

Данные задания могут быть эффективны при развитии у педагогов умений корректирующей обратной связи, ведь от правильно определенного типа ошибки может зависеть выбор стратегии ее исправления.

В Модуле 3 также разбираются некоторые способы работы с ошибками обучающихся, преимущественно в устной речи. Для работы с ошибками в иноязычной письменной речи предложены следующие стратегии: использование специальных обозначений типов ошибок (error-codes); непосредственное исправление ошибок учителем, или, пользуясь терминологией настоящего диссертационного исследования, использование *прямой корректирующей обратной связи*; само- и взаимопроверка письменных работ обучающимися; игнорирование некоторых ошибок в письменных работах обучающихся.

Для закрепления знания стратегий работы с ошибками в иноязычной устной и письменной речи обучающихся кандидатам предложено такое практическое задание, в котором коротко описаны пять ситуаций с различными видами деятельности на уроке. Экзаменуемым необходимо предложить наиболее уместные способы исправления ошибок обучающихся в каждой из описанных ситуаций. Так, применительно к оцениванию иноязычной письменной речи, дана следующая ситуация: *«Учитель собрал эссе, написанное студентами в качестве домашнего задания, и хочет в процессе проверки добиться того, чтобы каждый из них понимал, какие ошибки он/она допускает»* [148, с.213]. Согласно ключам к данному заданию, педагогу следует, использовать обозначения типов ошибок, не исправляя их, а предоставив возможность обучающимся самостоятельно провести работу над ошибками. Затем необходимо вернуться к данной работе снова и убедиться, что обучающиеся сумели правильно исправить свои ошибки. Подобные задания полезны для формирования у педагогов глубокого понимания о функциях различных стратегий исправления ошибок и целесообразности их применения при оценивании уровня сформированности знаний, навыков и умений обучающихся в рамках различных видов деятельности. Кроме того, подобные задания могут быть эффективно использованы при организации групповой работы на занятиях в рамках профессиональной подготовки и переподготовки педагогов для того, чтобы позволить слушателям в ходе обсуждения обмениваться индивидуальным профессиональным опытом друг с другом.

На рисунке 12 представлено задание закрытого типа на установление соответствия между способами исправления ошибок, допущенных обучающимися, и целями, которые преследовал педагог при их выборе. Данное задание нацелено на проверку понимания у экзаменуемых целесообразности использования различных стратегий исправления ошибок в иноязычной речи обучающихся.

**Teacher's aims**

**A** to expose students to corrections without them being conscious of it

**B** to focus on pronunciation

**C** to focus on fluency and give students encouragement

**D** to develop understanding of language use by using a visual representation

**E** to focus students on features of connected speech

**F** to encourage self-correction

**G** to encourage peer correction

**Correction techniques**

- 1 The teacher decided to ignore the mistakes which she heard students making in their role-plays.
- 2 The teacher used finger correction, highlighting what the missing word in the question was.
- 3 The teacher reformulated a young learner's utterance.
- 4 The teacher put students into groups and asked them to read and comment on each other's written summaries.
- 5 The teacher pointed at a symbol on the phonemic chart.
- 6 The teacher drew a time line on the board showing the difference between the present simple and present continuous after several students had used the wrong tense.

**Рис. 12.** Пример задания на установление соответствия между способами исправления ошибок и целями педагога [148, с. 214]

Завершающая глава в Модуле 3 в пособии по подготовке к экзамену ТКТ посвящена понятию «*обратная связь*» в обучении иностранным языкам. Причем в данной главе рассматривается как педагогическая, так и ученическая обратная связь, как устная, так и письменная. В процессе подготовки к экзамену по данному пособию кандидаты приобретают и систематизируют знания о причинах необходимости предоставлять обратную связь обучающимся, типах обратной связи, а также характеристиках эффективной обратной связи. Особенно полезным, на наш взгляд, являются примеры устной и письменной педагогической обратной связи с выделением объекта обратной связи, а также целей, которые преследовали педагоги, формулируя свои комментарии так или иначе.

For questions 1-7, look at the classroom situations in which the teacher gives feedback and the three possible types of feedback listed **A**, **B** and **C**.

Choose the type of feedback (**A**, **B** or **C**) which matches the classroom situation.

- 1 The teacher noticed all the learners were having problems with some target vocabulary. She noted the problems down and did a revision exercise the next day.  
**A** delayed feedback      **B** peer feedback      **C** 1:1 feedback
- 2 A young learner had just finished talking to the class about his hobby. The teacher said: *Thanks, Juan. You tried hard. Well done.*  
**A** feedback on language      **B** feedback on effort      **C** feedback on ideas
- 3 A teenage learner had written a story for homework. The teacher marked the work and wrote this comment: *This is so much better than last week's homework. Well done.*  
**A** feedback on attitude  
**B** feedback on progress  
**C** feedback on strengths and weaknesses

**Рис. 13.** Фрагмент задания на множественный выбор на знание теоретических основ предоставления обратной связи в обучении иностранным языкам [148, с. 219]

Тем не менее, стоит обратить внимание на тот факт, что единственным форматом задания на проверку владения кандидатами вышеуказанным материалом об обратной связи в обучении иностранным языкам является задание на множественные выбор. Учитывая тот факт, что предоставление обучающимся обратной связи является интегративным, лингвистически и когнитивно сложным умением, есть основания полагать, что успешная сдача экзамена ТКТ (в том числе Модуля 3) не гарантирует владение педагогом умениями предоставлять обучающимся грамотную и эффективную обратную связь.

Наконец, **Модуль 4** экзамена ТКТ является практическим модулем и заключается в подготовке и проведении кандидатом одного урока английского языка продолжительностью 40 минут или двух уроков продолжительностью 20 минут каждый. Среди критериев, по которым экспертами оцениваются уроки, выделяется способность педагога наблюдать за обучающимися и предоставлять им обратную



связь. При этом в описании данного критерия даются достаточно широкие формулировки:

- «... предоставляет обучающимся уместную обратную связь по результатам выполнения различных заданий»;
- использует различные способы предоставления обратной связи по результатам выполнения заданий»;
- замечает ошибки обучающихся»;
- использует разнообразные стратегии исправления ошибок обучающихся»;
- предоставляет обратную связь на ошибки в устной или письменной речи обучающихся после завершения выполнения коммуникативного упражнения» [151, с. 9].

Несмотря на то, что предоставление обратной связи является одним из одиннадцати критериев, по которым оценивается урок в рамках сдачи практического модуля экзамена ТКТ, есть основания полагать, что объектом оценивания является, скорее, сам факт предоставления педагогом обратной связи обучающимся, нежели ее содержание и качество. Во-первых, всего за один короткий урок педагогу крайне сложно продемонстрировать свободное владение умением предоставлять эффективную персонализированную обратную связь обучающимся, обладающим разным уровнем владения иностранным языком и испытывающим различного рода трудности в рамках различных видов учебной деятельности. Кроме того, поскольку в Модуле 4 оцениванию подлежит процесс подготовки педагога к уроку и его работа в аудитории и не анализируются профессиональные задачи, которые решает педагог после проведения урока, — в числе которых проверка письменных работ обучающихся, — мы можем также сделать вывод о том, что объектом оценивания в данном случае является преимущественно устная педагогическая обратная связь.

Таким образом, проанализировав содержание экзамена ТКТ, мы пришли к выводу о том, что поскольку данный экзамен состоит преимущественно из заданий закрытого типа, он нацелен на проверку владения педагогами профессиональными знаниями, а не умениями и навыками (что следует из названия экзамена). Соответственно, выделенные выше задания не могут использоваться в каче-

стве единственного средства оценивания владения педагогом таким сложным интегративным профессионально-коммуникативным умением, как оценивание иноязычной письменной речи и предоставление письменной педагогической обратной связи.

### **2.3.2 Анализ курса и экзамена «Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages» («Сертификат в области преподавания английского языка как иностранного», CELTA)**

CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages, ранее Certificate in English Language Teaching to Adults) — это международный сертификат, подтверждающий наличие у его обладателя признанной во всем мире квалификации преподавателя английского языка как иностранного. Для получения данного сертификата слушатели должны пройти интенсивный курс (120 ак.ч.), который включает методические семинары, посещение уроков опытных преподавателей, практику проведения занятий под руководством тренера, анализ и обсуждение проведенных уроков с тренером, написание письменных работ. На протяжении всего курса слушатели получают оценки за различные виды работы, по результатам которых выставляется итоговая оценка и выдается сертификат. Важным требованием, выдвигаемым к кандидатам перед прохождением курса CELTA, является владение английским языком на уровне не ниже C1 по Общеввропейской шкале CEFR.

В официальной программе курса CELTA выделяется четыре тематических блока:

- Педагог и обучающиеся. Преподавание английского языка в разных контекстах, в т.ч. культурных.
- Система языка.
- Виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение и письменная речь.
- Планирование урока и отбор учебных материалов для преподавания в разных контекстах.

- Профессиональное развитие педагога [101].

В этом параграфе мы проанализируем содержание рекомендованного учебного пособия *The CELTA Course: Trainee's Book*, выпущенное под редакцией С.Торнбери и П.Воткинс издательством Cambridge University Press в сотрудничестве с подразделением экзаменационного совета Кембриджского университета ESOL Examinations. Анализ предпринят с целью определения степени и способов формирования в рамках данного курса целевых для данного диссертационного исследования профессионально-коммуникативных умений педагога — оценивания иноязычной письменной речи обучающихся и предоставления письменной обратной связи.

Общий анализ содержания курса CELTA показал, что обучение многим из заложенных в его основу профессиональных знаний, навыков и умений педагога ориентировано на аудиторную работу, за исключением компонентов курса, посвященных планированию урока и отбору учебных материалов. Тем не менее, мы выделили некоторые задания, анализ которых представляет наибольший интерес при подготовке к разработке модели обучения профессионально-коммуникативным умениям письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей. Отдельно требуется отметить принцип подачи материала в анализируемом пособии. Многие из глав, в которых даны практические задания для отработки изученного на занятии материала, завершаются коротким разделом «Применение на уроке» (англ. — Classroom Application) с несколькими наводящими вопросами, дав ответы на которые, слушатели могут в деталях спланировать и даже визуализировать то, каким образом они смогут использовать изученный материал в преподавании. Подобная практика может сделать учебное пособие, используемое в рамках подготовки и переподготовки учителей и преподавателей, более приближенным к реальной профессиональной деятельности педагога, что, в свою очередь, может повысить мотивацию у слушателей курса.

В анализируемом пособии отдельно выделена глава, посвященная ошибкам в устной и письменной речи обучающихся (без разграничения), определению типов ошибок и способов их исправления. Как и в пособии по подготовке к ТКТ, дано задание закрытого типа на установление соответствия между предложениями (в

которых предварительно нужно найти ошибку) и различными типами ошибок. Однако, в отличие от задания в ТКТ (см. рисунок 11), здесь даны не только грамматические ошибки, но и лексические и фонетические. Как и в одном из анализируемых заданий в экзамене ТКТ, слушателям также предлагается подумать о собственном опыте преподавания английского языка и привести для каждой из категорий примеры ошибок, с которыми им приходилось встречаться в собственной педагогической практике.

В следующем задании на отработку умения педагога выбирать оптимальное время для исправления ошибки, исходя из ее типа и условий, в которых она была допущена, слушателям необходимо ознакомиться с четырьмя короткими диалогами между педагогом и обучающимся, а затем выбрать наиболее оптимальную в каждом диалоге реакцию педагога на допущенную обучающимся ошибку из предложенных (см. рисунок 14):

- a. *«Учителю не следует исправлять ошибку».*
- b. *«Учителю следует отсрочить исправление ошибки и дать обратную связь после завершения выполнения упражнения».*
- c. *«Учителю следует сразу же исправить ошибку» [149, с. 40].*

Read the lesson transcripts. What should the teacher do about the learners' errors? Choose the best answer for each lesson. Then compare ideas with a partner.

- a The teacher should not correct the error.
- b The teacher should delay correction – and provide feedback at the end of the activity.
- c The teacher should correct the error immediately.

<p><b>Lesson 1</b> The students are working in different groups. The teacher is walking around the class, monitoring, and hears these utterances from speakers in the different groups. S1: Technology is such important for all of us. S2: In my country, everyone uses computers ... S3: Yeah, I am agree with Anja. S4: I prefer to text friends than email them.</p> <p><b>Lesson 2</b> T: And what's your job, Freddie? S: I work in hotel. My job is to make the guests.</p> <p><b>Lesson 3</b> T: We have a new student today. Vera, can you introduce yourself? S: I am coming from Moscow. I am absolutely happy to join this class.</p> <p><b>Lesson 4</b> The students have just listened to a recorded interview. T: OK – what instrument does he play? S: He is play saxophone.</p>
--

**Рис. 14.** Задание на выбор способа исправления ошибки в речи обучающегося [149, с. 40]

Проверка данного задания предполагается в парах и подразумевает обмен мнениями между слушателями. Проговаривание причин, по которым следует выбрать ту, а не иную стратегию исправления ошибок, может помочь педагогу лучше понять функции и области применения каждой из них, а также способствует выработке у будущего или начинающего педагога привычки обдуманно подходить к выбору типа обратной связи и способов ее предоставления при взаимодействии с обучающимися.

Понять преимущества и ограничения той или иной стратегии исправления ошибок обучающихся поможет также выполнение задания на рисунке 15.

3 Complete the table.

Correction strategy	Advantages	Disadvantages
a Teacher prompts using terminology, e.g. <i>grammar, tense, pronunciation</i> , etc.	Easy to use. Indicates the type of error that the learner should be looking for.	Learners need to be familiar with the terminology used.
b Teacher repeats the utterance to the point of the error. e.g. <i>Yesterday you ...</i>		
c Finger correction (Teacher uses fingers to indicate the position of the error.)		
d Teacher asks a question, e.g. <i>Do you mean you go every day?</i>		
e Reformulation, e.g. <i>You went to the beach.</i>		
f Delayed correction		

**Рис. 15.** Задание на выделение преимуществ и недостатков стратегий исправления ошибок в иноязычной речи обучающихся [149, с. 40]

В данном задании даны шесть стратегий исправления педагогом ошибок в иноязычной речи обучающихся: а) *использование лингвистической терминологии*

для объяснения ошибки; b) педагог повторяет фразу, произнесенную обучающимся, до того момента, когда была допущена ошибка; c) педагог пальцем указывает на место, в котором допущена ошибка; d) педагог задает наводящий вопрос; e) педагог переформулирует сказанное обучающимся; f) отсроченное исправление ошибки. Слушателям необходимо сформулировать и кратко записать в таблицу преимущества и недостатки каждой из них. Выполнение данного задания, как и предыдущего, позволит педагогу более подробно изучить дидактический потенциал и уместность использования того или иного способа исправления ошибок, научиться более взвешенно принимать решения в процессе предоставления обратной связи обучающимся.

Развитие у педагогов умения обнаруживать ошибки в речи обучающихся и выбирать оптимальный способ их исправления не ограничивается соответствующей главой в анализируемом пособии. Так, в разделе, посвященном развитию и систематизации теоретического знания по трем аспектам языка (грамматике, лексике, фонетике), почти в каждой главе предусмотрена рубрика «Трудности обучающихся» (англ. — ‘Learner Problems’), где в представленных предложениях нужно найти, исправить и/или прокомментировать наиболее часто встречающиеся ошибки обучающихся. Такие задания, помимо практики поиска и исправления ошибок в речи обучающихся, позволяют слушателям курса сформировать собственное понимание того, какие конкретные темы или правила в изучаемом языке часто вызывают трудности у обучающихся и учитывать их в процессе преподавания.

Мы обратим внимание на одно из заданий рубрики «Трудности обучающихся», представленное в анализируемом пособии в главе, посвященной теме глагольных времен в английском языке. В данном задании от слушателей требуется не только найти ошибки в предложениях, но и сформулировать на английском языке правила и рекомендации, которые помогли бы обучающимся самостоятельно их исправить (рисунок 16). Данное задание по сути своей направлено на развитие умения создавать металингвистические комментарии, что является одним из типов корректирующей обратной связи в типологии Р. Эллиса (см. глава 1, п. 1.2.4.2) [113].

## **D** Learner problems

Study these learner errors. How would you explain to the learners the correct rule in each case?

- a I am not enjoy this film. Let's leave.
- b What do you eating now?
- c Yesterday I and my friend go to the swimming pool.
- d I studied for the exam but I didn't passed.
- e What have you done last holidays?
- f I met my friend when I walked in the park.
- g When we arrived the film already started.

**Рис. 16.** Задание на формулирование объяснения ошибок на иностранном языке

[149, с. 126]

Следует обратить внимание на то, что многие из заданий по поиску и исправлению ошибок в иноязычной речи обучающихся ориентированы на устное исправление ошибок учителем в устной речи обучающихся. В анализируемом пособии нам удалось выделить всего одно задание на исправление ошибок в письменной работе обучающихся (см. рисунок 17).

В данном задании слушателям предлагается проанализировать фрагмент письменной работы на английском языке и внесенные преподавателем исправления, а затем ответить на три вопроса:

- Какая из трех стратегий исправления ошибок им кажется наиболее эффективной.
- Одинаковым ли, на их взгляд, будет исправление ошибок в работах обучающихся разных уровней владения иностранным языком? Анализируемая работа соответствует пороговому уровню владения иностранным языком.
- Что значат использованные педагогом «символы» (т.е. обозначения типов ошибок). Слушателям предлагается также расшифровать некоторые из них, приведенные в конце задания.

Work in pairs. Discuss the ways the errors in this learner writing have been indicated and answer the questions.

- 1 Which of the three ways do you think is the most effective?
- 2 The writer of this text is an intermediate learner. Do you think the approach to correction would be the same for all levels?
- 3 What do the symbols mean? Complete the key.

As you know, this product is on sale for four years and we want increase sale. We have some ideas for advertise the product. Healthy products are fashinable now and we should to focus on this.

Our product is <sup>made</sup> ~~make~~ from herbs and we can ~~to~~ tell people this. One of the ideal<sup>s</sup> is to ~~changed~~ the name because now it is difficult to <sup>pronounce</sup> ~~pronunciate~~. Also we <sup>believe</sup> ~~belief~~ that we need <sup>to</sup> ~~update~~ the <sup>wrapper</sup> ~~wraps~~.

Also, we are deciding the price <sup>T</sup> ~~should~~ <sup>G</sup> ~~cheaper~~ than competitors <sup>+</sup> because we can do more market share this way. In addition we should <sup>un</sup> ~~to~~ be an official sponsor at the next Olympic Games. But <sup>ww</sup> ~~television~~ publicity is also very important.

**Key to symbols**    ww = wrong word    wo =                    T =                    un =  
                              sp = spelling            G =                    P =                    + =

**Рис. 17.** Задание на изучение и анализ письменной корректирующей обратной связи педагога [149, с. 64]

Стоит отметить, что данное задание носит, скорее, ознакомительный характер и не способствует в полной мере развитию у будущих педагогов свободного владения различными стратегиями корректирующей письменной обратной связи. Кроме того, в данном задании рассмотрено лишь три типа корректирующей обратной связи: *прямая* обратная связь, *косвенная* обратная связь с указанием на конкретное место ошибки и *обозначение типов ошибок* (error-codes). Однако внимания также заслуживают и другие типы письменной корректирующей обратной связи, такие как *фокусированная* и *нефокусированная* обратная связь, *косвенная* обратная связь без указания конкретного места ошибки, *письменные металингвистические комментарии*, *переформулирование*.

Отдельно необходимо прокомментировать задание, в котором слушателям курса необходимо определить степень логичности и связности предложенного



письменного текста, а затем сформулировать рекомендации по улучшению данных аспектов рассматриваемой работы (см. рисунок 18).

- 1 Read this example of learner writing and answer the questions.

Dear Sir,

I would like to express you what is my opinion about the programmes you are showing through our local TV Channel. I suppose you are not psicologist, you are 'only' a manager, but I think any person should know that TV is a mass-media you should use to release information, entertainment, culture, or anything like this. But you did not get it, and you use TV as a gun, as a weapon, trying to scare everyone who lays in his comfortable sofa, waiting for an only acceptable TV programme just to spend the last few day hours relaxed.

In the other hand we can choose between another kind of clever and interesting programmes such as a Miss World Award or the terrific Scotch Whisky manufacturing story.

Please sir, I would be very grateful if you take out this horrible productions from our little image cages we have in front of the sofa.

Your's faithfully.

- 1 How cohesive is it?
  - 2 How coherent is it?
- 2 Work in pairs. Decide how you could help the learner to improve the text in activity E1.

**Рис. 18.** Задание на определение степени связности и логичности письменной работы обучающегося [149, с. 173]

Выполнение подобных заданий полезно в процессе формирования у педагога умений написания комментариев к письменным работам обучающихся, поскольку наличие инструктивного компонента в педагогической обратной связи делает ее конструктивной и реализует одну из основных ее функций — обучающую. На наш взгляд, было бы целесообразно включить еще несколько аналогичных заданий, объектами внимания в которых были бы не только связность текста и логика изложения, но и другие характеристики, к примеру, языковая грамотность или содержательный компонент письменной работы, а также задания, в которых требуется сформулировать комплексные рекомендации по улучшению различных аспектов проверяемой письменной работы.

В анализируемом рекомендованном учебном пособии по курсу CELTA практически нет заданий, в которых комментарий педагога, содержащий обратную связь, рассматривался бы как инструмент мотивации и обучения. Единственный релевантный фрагмент задания, который нам удалось выделить в главе, посвященной контролю в обучении иностранным языкам, представлен на рисунке 19.

#### **D** How not to test

Read the learners' complaints. Complete the sentences explaining the problem with the test design in each case.

The instructions just said 'fill the gaps' – so I did and got nearly all of the questions wrong because I was only supposed to use one word. A lot of the students did the same as me.

a Instructions need ...

The course was all about listening and speaking and I really liked it – but at the end we had to do a writing test and I didn't do very well.

b The content of the test should ...

I got the test back from the teacher and I hadn't done very well. I was the worst in the class. The teacher just wrote 'You must work harder' at the bottom but I was working quite hard.

c Feedback should be ...

**Рис. 19.** Задание на анализ жалоб обучающихся относительно процедуры контроля [149, с. 108]

Так, в задании под заголовком «Как не следует оценивать» (How Not To Test) представлены три жалобы обучающихся относительно процедуры оценивания, одной из которых является следующая: *«Я получила результат контрольной работы, который был очень низким. Это был худший результат в классе. Учитель написал на моей работе “Нужно было больше заниматься”, хотя я правда много готовилась»* [149, с. 108]. Ознакомившись с данным комментарием, слушателям курса необходимо продолжить фразу: *«Обратная связь должна быть ...»* [там же]. В пособии для учителя в качестве ключа к данному заданию дан следующий ответ: *«Обратная связь должны быть конструктивной»* [150, с. 106].

Выполнение подобных заданий, суть которых заключается в анализе конкретных учебных ситуаций, может быть полезно для слушателей курса, и помочь им осознать важность своевременного предоставления грамотной и эффективной обратной связи обучающимся. Тем не менее, было бы полезно, помимо конструктивности, разобрать иные важные характеристики эффективной педагогической обратной связи. Кроме того, как показал наш опыт проведения семинаров по формированию профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов педагогических специальностей языковых вузов, не многие из них понимали содержание понятия «*конструктивность*» применительно к обратной связи. Так, было бы также полезно изучить и отработать различные способы повышения конструктивности педагогической обратной связи, а также добавить задания, в которых слушатели сами формулировали бы конструктивную обратную связь на высказывания предполагаемых обучающихся.

Наконец, поскольку одним из двух ключевых компонентов оценивания в курсе CELTA (помимо выполнения письменных заданий в течение курса) является практика преподавания (6 ак.ч. суммарно), ниже мы проанализируем критерии, по которым оценивается качество работы педагога в аудитории. Поскольку в курсе CELTA к педагогической деятельности педагога относится как подготовка и планирование урока, так и его проведение, мы остановимся на той части критериев, которая оценивает работу педагога в аудитории.

Так, из 27 критериев оценивания аудиторной работы педагога мы выделили всего два, относящихся к педагогической обратной связи:

- *«распознает ошибки в устной и письменной речи обучающихся и внимательно подходит к их исправлению» (2b);*
- *«предоставляет обучающимся необходимую обратную связь по результатам выполнения заданий и упражнений» (5h) [101, с. 15-16].*

Стоит отметить, что данные формулировки довольно широкие и не уточняются в критериях оценивания.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что содержание курса CELTA включает в себя элементы развития профессиональных умений обратной связи, которые сводятся преимущественно к исправлению ошибок в устной (в большей

степени) и письменной речи обучающихся. Содержание курса CELTA не предусматривает обучение слушателей умениям оценивания иноязычной письменной речи по критериям и написания комментариев к письменным работам обучающихся, содержащих мотивирующий и инструктивный компоненты.

Мы также можем сделать вывод о том, что, по сравнению с пособием по подготовке к экзамену ТКТ, анализируемое пособие «The CELTA Course» в большей степени содержит задания открытого типа, что позволяет формировать у педагогов не только профессиональные знания, но и частично умения применять их на практике. Также можно отметить, что в целом, задания в курсе CELTA обладают большей привязкой к реальной ситуации преподавания и больше вызывают к имеющемуся у педагогов (в большей или меньшей степени) педагогическому опыту, а также способствуют развитию такого важного качества для учителя, как способность к рефлексии.

Таким образом, в ходе анализа мы пришли к выводу о том, что ни курс по подготовке к экзамену ТКТ, ни курс CELTA не обеспечивают полное развитие у будущих учителей и преподавателей иностранного языка профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи. Тем не менее, выделенные в данном параграфе задания из анализируемых пособий могут быть использованы в качестве дополнительных при развитии у педагогов вышеупомянутых умений.

#### **2.4 Модульная структура курса как оптимальная модель организации обучения профессионально-коммуникативным умениям педагога иностранного языка**

С учетом специфики современного образования, которому свойственно динамичное развитие и возникновение новых требований к подготовке педагогических кадров, все чаще ставится вопрос о целесообразности использования традиционной линейной модели построения курсов, которые часто характеризуются продолжительностью, строгой последовательностью изучения материала и негибкостью с точки зрения возможности быстрой и эффективной адаптации курса под

индивидуальные характеристики, интересы и потребности той или иной группы слушателей. Данный параграф посвящен анализу потенциала модульной структуры курса как оптимальной модели организации обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений у учителей и преподавателей иностранных языков.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина понятию «модульное обучение» дано следующее определение: «Организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации)» [2, с. 146]. Соответственно, единицей в модульной системе построения курса является *обучающий модуль*.

Принято полагать, что одним из основоположников теории модульного обучения является американский ученый Дж. Рассел, который определил обучающий модуль как часть содержания обучения, охватывающая одну концептуальную единицу общего курса [141]. Канадские ученые того же времени Б. и М. Гольдшмидт рассматривали обучающий модуль как «самостоятельную единицу в спланированном перечне видов учебной деятельности, направленных на то, чтобы помочь обучающимся достичь конкретных четко сформулированных целей» [122, с.5]. Акцентируя внимание на том факте, что модульная система имеет потенциал обеспечить бóльшую индивидуализацию и вовлеченность обучающихся, чем традиционные системы организации обучения, Г. Оуэнс определил модуль как некий комплекс, в который входят педагог, обучающиеся, дидактический материал и средства установления эффективного взаимодействия между педагогом и обучающимися и реализации индивидуализированного подхода в обучении [135].

Существенный вклад в понимание сущности модульного обучения внесла П.А. Юцявичене, которая видела ее в том, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [93, с. 10]. Мо-

дуль автор определила как «основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающие достижение поставленных дидактических целей» [93, с. 40].

Применительно к области обучения студентов профессионально-ориентированным умениям иноязычной письменной речи, И.В. Нужа в своем диссертационном исследовании определяет модуль как «краткосрочный курс иностранного языка общей академической или узко профессиональной направленности в зависимости от коммуникативных потребностей студентов с учетом их выбора перспективы дальнейшей профессиональной деятельности и состоящий из блоков различного содержания» [61, с. 121]. Под блоками автор подразумевает тематические разделы, которые могут варьироваться в зависимости от потребностей обучающихся.

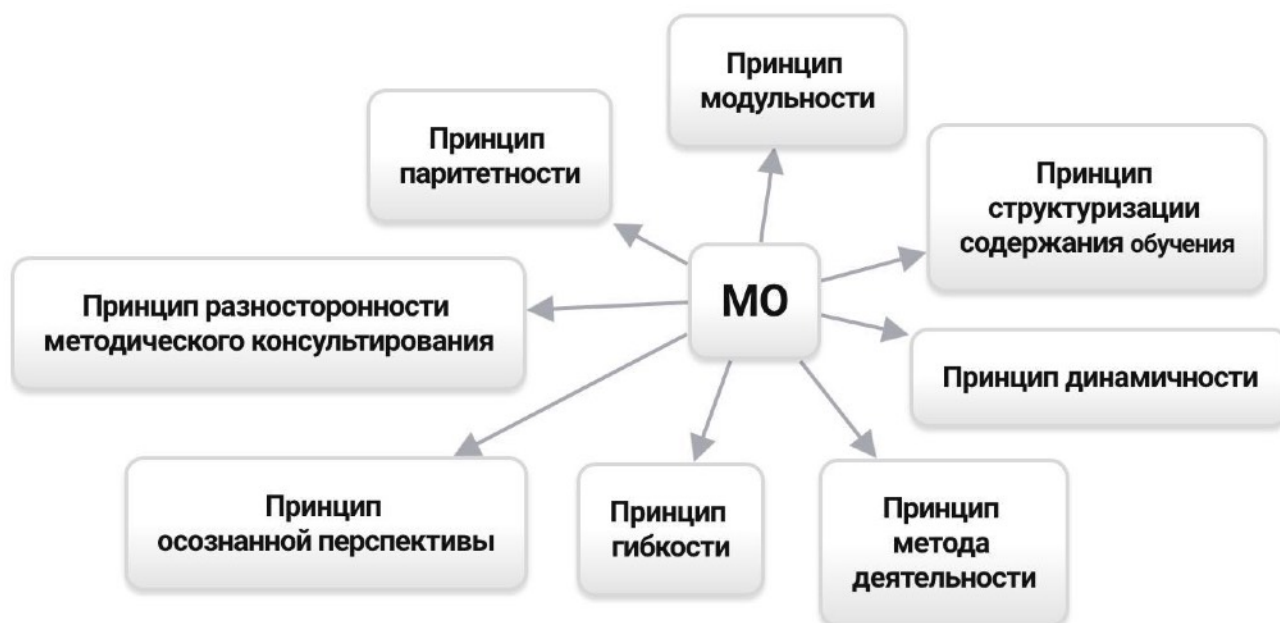
Анализируя технологию модульного обучения важно также изучить ее принципы. Так, в концепции П.А. Юцявичене модульное обучение базируется на восьми принципах (см. схема 5):

1. Принцип модульности, в соответствии с которым обучение строится на основе отдельных самостоятельных единиц — модулей, в рамках которых достигаются конкретные дидактические цели.
2. Принцип структуризации содержания обучения предполагает деление содержания обучения в рамках одного модуля на структурные единицы (элементы), а также деление общей, интегрированной дидактической цели модуля на частные цели. Достижение совокупности частных целей обеспечивает достижение общей дидактической цели модуля.
3. Принцип динамичности. Данный принцип предполагает возможность свободного изменения структурных элементов содержания обучения модуля в соответствии с динамично меняющимся социальным заказом. Отчасти именно поэтому важен упомянутый выше принцип структуризации содержания обучения.
4. Принцип метода деятельности предполагает овладение обучающимися системой действенных и оперативных знаний «при их неразрывной связке с умениями»

ями», которую они смогут «свободно и самостоятельно применять в практической деятельности» [93, с. 42]. Оперативные знания, согласно автору, «приобретаются тогда, когда обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались» [там же].

5. Принцип гибкости предполагает возможность изменения структурных элементов содержания обучения модуля в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся.
6. Принцип осознанной перспективы. В соответствии с данным принципом все обучающиеся должны четко понимать общую и все частные цели обучающего модуля, а также осознавать последовательное достижение целей в процессе освоения содержания модуля.
7. Принцип разносторонности методического консультирования «требует обеспечение профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога» [93, с. 46]. Данный принцип предполагает, с одной стороны, оказание обучающимся помощи в их выборе наиболее удобных и эффективных способов усвоения материала (что, безусловно, требует высокого уровня профессионализма со стороны педагога), а с другой — возможность осуществления методического консультирования педагога по вопросам организации обучения со стороны коллектива или обмена опытом между педагогами, преподающими аналогичные дисциплины или курсы.
8. Принцип паритетности предполагает установление субъектно-субъектных отношений между педагогом и обучающимся. Обучающийся при такой модели должен быть максимально активен и самостоятелен в освоении содержания модуля, а роль педагога сводится к консультативно-координирующей [93].

**Принципы модульного обучения (МО) в концепции П.А. Юцявичене [93]**



**Принципы модульного обучения в концепции Е.Н. Солововой [93]**



Е.Н. Соловова в работе «Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход» представила уточнен-



ный перечень принципов модульного обучения, объединив некоторые из принципов по П.А. Юцявичене (см. схема 6) [77]. Так, автор выделяет:

1. Принцип модульности структурного содержания, который подчеркивает такую важную характеристику модуля, как структурированность и наличие в нем составных частей, что не только учитывается в процессе отбора и передачи учебного материала обучающимся, но и реализуется в предоставлении обучающимся возможности осваивать элементы модуля в автономном, удобном для себя режиме.
2. Принцип гибкости, динамичности, нелинейности объединяет в себе принципы динамичности и гибкости в концепции П.А. Юцявичене и предполагает возможность некоторой свободы в моделировании курса одновременно с учетом меняющихся требований социального заказа и индивидуальных характеристик и потребностей обучающихся. *Нелинейность* в данном случае предполагает, что при определенной организации модулей, возможно варьирование порядка их прохождения в составе курса или изменение при необходимости порядка изучения материала внутри одного модуля.
3. Принцип рефлексивной деятельности и междисциплинарности. Е.Н. Соловова раскрывает данный принцип как возможность через *рефлексию* «достичь соединения основания теории из разных учебных дисциплин, способов получения знаний с умением реально применять их для решения конкретных проблем как чисто академического, так и социального, профессионального и иного характера» [77, с. 226].
4. Принцип автономности обучения и равной ответственности, который объединяет в себе принципы паритетности, осознанности перспектив и разносторонности методического консультирования в концепции П.А. Юцявичене [там же].

Изучая теорию модульного обучения как потенциальную модель развития профессионально-коммуникативных умений педагогов иностранных языков, невозможно не рассмотреть типологию обучающих модулей. Так, современные исследователи выделяют три основных типа обучающих модулей:

- модуль *познавательного* типа, главная цель которого заключается в формировании у обучающихся определенных знаний по изучаемой теме;
- модуль *операционного* типа, цель которого — обучение способам деятельности, или формирование у обучающихся определенного набора умений и навыков, необходимых для самостоятельного решения конкретных задач;
- модуль *смешанного* типа, который направлен не только на формирование у обучающихся определенных знаний по изучаемой теме, но и на обучение умениям свободного и эффективного применения этого знания на практике [22, 77, 93].

На наш взгляд, именно смешанный тип обучающего модуля является оптимальной моделью развития отдельных профессионально-коммуникативных умений у педагога, поскольку, как отмечалось ранее, их развитие происходит на стыке развития профессиональной и коммуникативной компетенции педагога, а значит, неизбежно требует от учебного курса передачи слушателям некоторого знания, а также формирования у них умений применять это знание на практике, грамотно используя при этом иностранный язык.

Проанализировав определения понятий «модульное обучение» и «обучающий модуль», а также принципы модульного обучения, мы выделили ряд основных компонентов обучающего модуля, которые следует принять во внимание при его разработке:

- 1) Цели обучения (общая интегрированная цель обучения и совокупность частных целей, ведущих к ее достижению).
- 2) Содержание обучения с четко выделенными структурными компонентами (элементами).
- 3) Спланированная модель субъектно-субъектного взаимодействия в процессе обучения: педагог-обучающийся и/или обучающийся-обучающийся.
- 4) Средства обучения (учебные материалы, система заданий и/или упражнений, в том числе дополнительные материалы для обеспечения, в случае необходимости, индивидуализации обучения и автономии отдельных обучающихся).
- 5) Оценочные средства.

Таким образом, изучив сущность системы модульного обучения, мы можем сделать вывод о целесообразности ее использования при построении курса для

развития профессионально-коммуникативных умений у будущих и практикующих учителей и преподавателей иностранных языков, что обусловлено несколькими основополагающими принципами данного типа обучения, изложенными выше. Так, принцип гибкости предполагает возможность адаптации содержания и средств обучения под конкретную группу обучающихся, что особенно актуально при разработке курсов для педагогов иностранных языков, которые могут иметь разный уровень владения иностранным языком и контекст преподавания (работа с обучающимися разных уровней образования, возраста, работа в разных типах образовательных организаций и другие факторы). Кроме того, с учетом принципа структуризации содержания обучения общий модульный курс, направленный на развитие профессионально-коммуникативных умений педагога иностранного языка можно логически разделить на модули в соответствии с функциями или группами функций профессионального языка педагога (предоставление обратной связи обучающимся на иностранном языке, профессиональные умения аудирования преподавателя иностранного языка, умения грамотно формулировать установки для разных типов заданий на иностранном языке и другие). Наконец, в контексте создания и моделирования курсов в рамках профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров преподаватели курса и его слушатели являются в той или иной степени коллегами, а значит, во главу угла встает также принцип паритетности, предполагающий грамотное выстраивание субъектно-субъектной модели взаимоотношений, в которой преподаватель выступает в консультативно-координирующей роли, предоставляя возможность обучающимся проявлять активность и самостоятельность в освоении содержания курса.

## **2.5 Основные типы заданий для развития профессионально-коммуникативных умений у педагога иностранного языка**

В данном параграфе мы изучим содержание понятия «задание» в контексте обучения иностранным языкам, его отличие от понятия «упражнение», а также различные подходы к типологизации заданий и определению их компонентов с

целью анализа потенциала их использования как средства развития профессионально-ориентированных умений чтения и письменной речи, необходимых педагогу в процессе проверки письменных работ обучающихся и предоставлении письменной педагогической обратной связи.

Обратившись к научной литературе по теории и методике обучения иностранным языкам, мы столкнулись с тем обстоятельством, что часто понятия «задание» и «упражнение» используются как синонимичные, в то время как в других работах авторы склонны использовать только понятие «задание» или только понятие «упражнение» без очевидных обоснований данного выбора. На наш взгляд, подобная терминологическая неясность может привести к ошибкам в планировании учебных занятий и даже целых курсов, поэтому возникает необходимость проанализировать существующие определения каждого из данных понятий с целью выделить принципиальные разграничения в их содержании.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина понятие «упражнение» определяется как «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе», с помощью которой «обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий» [2, с. 22]. Упражнения также рассматриваются как «целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [там же]. Данное определение нам кажется несколько широким, интегрирующим содержание двух рассматриваемых понятий. Так, обратимся к определению понятия «задание», данное в этом же словаре: «Письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами», и формулировки заданий «во многом определяют эффективность упражнений» [2, с. 70]. Таким образом, в интерпретации авторов упражнение — это целенаправленная деятельность обучающихся, являющаяся также единицей организации процесса усвоения учебного материала, в то время как задание — это его составная часть, суть которой заключается в предоставлении инструкций по выполнению упражнения. Мы рассмотрим данное определение как значение понятия «задание»

в узком смысле и обратимся к иным источникам, раскрывающим рассматриваемые понятия, с целью установления его значения в широком смысле.

Изучением теории упражнения занимались многие отечественные методисты (И.А. Грузинская, И.В. Рахманов, Е.И. Пассов, А.А. Миролубов, И.Л. Бим и другие).

Е.И.Пассов рассматривал упражнение как *средство* обучения, у которого в обязательном порядке должна быть *цель*, которому присуща особая *организация* деятельности в процессе его выполнения, и которое направлено на *совершенствование* способа выполнения отрабатываемого посредством упражнения действия. Важным является замечание автора о том, что «одно упражнение при обучении никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели. Поэтому упражнения объединяются в системы, подсистемы, комплексы» [64, с. 68].

В отечественной методике принято разграничивать между *аппаратом* упражнений — т.е. совокупностью всех имеющихся упражнений, своего рода «банком» упражнений, и *системой* упражнений — т.е. определенной последовательностью упражнений «для формирования навыков и умений одного уровня в рамках того или иного вида речевой деятельности» [35].

С.Ф. Шатилов рассматривал систему упражнений в контексте обучения русскому языку как иностранному как «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности, которая учитывает закономерности формирования навыков, умений в различных видах речевой деятельности в их сложном взаимодействии, и в таком количестве, которое обеспечивает максимально высокий уровень владения русским языком как иностранным в заданных условиях» [88, с. 40]. Само упражнение автор определил как «специально организованное одно- или многократное выполнение отдельных или последовательного ряда операций, действий или, наконец, какой-либо деятельности в целях овладения ими или совершенствования их в учебных условиях» [88, с. 40].

С.Ф. Шатилов выделял три типа упражнений:

1. Подлинно- или естественно-коммуникативные упражнения, то есть упражнения, целью которых является развитие коммуникативных умений, а основным мотивом для обучающихся — потребность в коммуникации, которую они удовлетворяют, используя виды речевой деятельности как средство коммуникации.
2. Условно-коммуникативные упражнения характеризуются тем, что позволяют осуществлять отработку языкового материала в псевдокоммуникации, являющейся имитацией естественной коммуникации и редко встречающейся в реальной жизни (например, описание картинки из учебника или ответы на вопросы: «Где стоит стол? Что лежит на столе?»). Среди условно-коммуникативных упражнений могут быть выделены те, что имеют аспектную направленность (например, условно-коммуникативные грамматически направленные упражнения).
3. Некоммуникативные упражнения. Данный тип упражнений характеризуется отсутствием связи с реальной речевой ситуацией или речевым контекстом. К некоммуникативным упражнениям можно отнести языковые упражнения либо любого рода предречевые, тренировочные упражнения [88].

Справедливым, на наш взгляд, также является более позднее определение понятия упражнения, данное В.А. Рогатиным в своем диссертационном исследовании: «совершение ряда однотипных действий, направленных на автоматизацию языкового материала» [69, с. 15-16]. Принципиальное отличие упражнения от задания автор данного определения видит в заложенном в основу последнего *речевом поступке*. Речевой поступок, по мнению автора, — это единица акта коммуникации, условием порождения которого «является способность интегрировать в процессе порождения дискурса ряд операций без осознания их формальных сложностей как таковых» [69, с. 14]. Так, учебное задание в трактовке В.А. Рогатина, с точки зрения психологии, — это «*учебная деятельность, обладающая такими характеристиками, как наличие составной цели (то есть разлагаемые на отдельные задачи), заданного языкового материала и взаимосвязность действий или поступков*», а с позиции методики — «*единица учебного процесса, направленная на достижения учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризу-*

ется заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей» [69, с. 18].

В зарубежной методике обучения иностранным языкам выделилось и интенсивно развивается целое направление, которое изучает процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством выполнения различных заданий (Task-Based Learning (TBL)). Одним из дискуссионных вопросов в рамках данного метода обучения иностранным языкам также является вопрос о том, что представляется возможным считать заданием (англ. — ‘task’) и чем задание отличается от упражнения (англ. — ‘exercise’). Ряд исследователей полагали, что принципиальная разница между заданием и упражнением заключается в том, на что ориентирована деятельность обучающихся в процессе его выполнения. Так, при выполнении задания первостепенным является *содержание* устного или письменного высказывания обучающегося, а при выполнении упражнения — его *форма* [112, 129, 134, 145]. Д. Нанэн определил задание как «элемент деятельности на уроке, который вовлекает учебную группу в процессы восприятия иностранного языка, использования его в качестве инструмента создания высказывания и общения друг с другом, в то время как их внимание фокусируется больше на содержании, чем на форме» [134, с. 10]. Важной характеристикой задания, по мнению автора, является *завершенность*, то есть оно должно представлять собой некий самостоятельный коммуникативный акт [там же]. Такое определение задания перекликается с тем, что в отечественной методике часто понимают под коммуникативными упражнениями.

Еще одним интересным, на наш взгляд, критерием отличия задания от упражнения, является то, что в процессе выполнения задания обучающийся выступает в роли «пользователя языка» для достижения своих целей, а при выполнении упражнения — в роли непосредственно обучающегося [112]. Отличается также и восприятие целевых для каждого конкретного упражнения или задания языковых навыков и речевых или любых других навыков или умений (например, навыков критического мышления). Так, по мнению Г. Уидоусана, в процессе выполнения упражнения они воспринимаются как «отрабатываемый материал», а в про-

цессе выполнения задания — ресурсом, которым пользуются обучающиеся для достижения поставленных целей [152].

Важным для нас является перечень характеристик учебного задания, предложенный Р. Эллисом:

1. Каждое задание должно включать в себя четкую и понятную обучающимся формулировку, или план действий, выполнение которых приведет к достижению поставленной цели.
2. Как уже было отмечено выше, внимание обучающегося при выполнении того или иного задания в процессе изучения иностранного языка — на содержании высказывания, а не на его форме. При этом, как отмечает автор, при грамотном планировании задания обучающиеся будут использовать именно тот языковой материал для решения коммуникативной задачи, который необходимо отработать посредством данного задания.
3. Процесс выполнения задания соответствует употреблению языка в реальной жизни.
4. Задание может задействовать любой из четырех видов речевой деятельности или любую комбинацию из рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.
5. Формулировка задания часто подталкивает обучающихся не только к использованию определенных языковых навыков и речевых умений, но и к активизации некоторых мыслительных процессов, которые также приводят их к достижению поставленной в рамках задания цели.
6. Любое задание должно иметь конкретный коммуникативный результат. Четкое представление планируемого результата при формулировке задания поможет впоследствии оценить результат его выполнения [112].

Рассмотрим существующие в отечественной и зарубежной научно-методической литературе в области обучения иностранным языкам подходы к определению *типов заданий*.

Н. Прабу представил процесс выполнения коммуникативного задания при изучении иностранного языка как восполнение некоторого пробела, на основе чего он выделил три типа заданий:



1. Задания на восполнение информационного пробела (information-gap tasks). Выполнение данного задания предполагает обмен информацией между двумя или более обучающимися с целью решения конкретной коммуникативной задачи. Д. Ларсен-Фримэн приводит такие примеры данного типа заданий, как описание одним обучающимся картинку таким образом, чтобы его партнер мог нарисовать ее максимально приближенно к оригиналу, или задание, в котором обучающиеся обмениваются друг с другом делами и планами на предстоящую неделю и одновременно заполняют ежедневники друг для друга [138].
2. Задание на восполнение пробела при рассуждении (reasoning-gap tasks). Данный тип заданий требует от обучающихся, активизируя мыслительные процессы, делать выводы на основе имеющейся информации. Примером такого задания может быть выбор в ходе рассуждения наиболее оптимального маршрута из точки А в точку Б в конкретное время при наличии расписания поездов, информации о ценах на билет и других исходных данных.
3. Задание на восполнение пробела во мнении (opinion-gap tasks). Для выполнения задания данного типа обучающимся необходимо сформулировать собственную точку зрения по тому или иному вопросу, поделиться опытом или личным отношением к чему-либо. К данному типу относятся задания, в которых обучающимся необходимо высказаться о возможных способах решения социально-значимых проблем или помочь советом другу, который столкнулся с дилеммой [138].

Е.Н. Соловова в монографии, посвященной проблеме разработки курса методической подготовки и переподготовки учителя иностранного языка, предлагает следующую типологию заданий:

- Учебное задание (оно же в типологии автора может быть и упражнением) — это задание, «в ходе которого формируются, закрепляются и контролируются ... языковые навыки, ... а также навыки, лежащие в основе рецептивных и продуктивных умений: техника чтения, задания на развитие речевого слуха ... и т.д.» [77, с. 204].

- Коммуникативное задание — это задание, в основе которого лежит некоторый информационный пробел (information gap), который обучающиеся стремятся восполнить в процессе общения друг с другом. При этом, как отмечает автор, «характер данного общения может быть абсолютно спонтанным, неподготовленным, частично подготовленным, заранее подготовленным; он может воспроизводить типичные ситуации учебного, социально-бытового, межкультурного общения» [там же].
- Аутентичное задание — это задание, которое полностью воссоздает реальную ситуацию общения. В качестве примера автор приводит такое задание, как рассказать анекдот только лишь для того, чтобы развеселить аудиторию.

Кроме того, Е.Н. Соловова выделяет:

- моноуровневое задание, в котором невозможно изменить заданный уровень сложности;
- многоуровневое задание — задание, где можно изменить степень его языковой, речевой, содержательной, социокультурной сложности за счет требований к полноте его выполнения и предлагаемых к нему опор [77].

А также:

- монофункциональное задание (упражнение), направленное на формирование одного языкового навыка или умения;
- полифункциональное задание (упражнение), в ходе выполнения которого формируются, закрепляются или контролируются несколько языковых навыков или речевых умений [77].

В зарубежной литературе для заданий, интегрирующих два или более вида речевой деятельности, часто используется понятие интегрированные задания (integrated tasks). Данный тип заданий часто используется в обучении иностранному языку в академических целях, что объясняет тот факт, что наиболее многочисленной и тщательно изученной группой интегрированных заданий являются те задания, которые включают в свой состав в качестве одного из компонентов письменную речь [106]. Так, согласно Л. Плаканс, интегрированные задания — это задания, которые предполагают «создание письменного высказывания, задействуя при этом и другие речевые умения — чтение или аудирование» [137, с. 252]. А.

Камминг полагает, что выполнение таких заданий представляет собой «написание письменного текста, демонстрируя при этом умение ориентироваться в источниках и эффективно пользоваться ими как содержательно (с точки зрения понимания, синтеза и презентации авторских идей), так и текстуально (с точки зрения умения грамотно пользоваться заимствованной из источников информацией, соблюдения правил цитирования и оформления ссылок)» [106, с. 34].

В качестве отдельного типа заданий следует выделить проблемные задания, которые используются в проблемном преподавании. В.В. Сафонова предлагает следующее определение понятию «*проблемное преподавание* иностранного языка»: это «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [72, с. 8]. Проблемное учение — это, соответственно, «иноязычная деятельность учащихся по овладению речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями, социокультурными знаниями и умениями в комплексе с навыками и умениями творческой индивидуальной и коллективной деятельности посредством систематического решения *познавательно-поисковых, коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых задач* при порождении устного и письменного текста» [72, с. 9].

Анализируя различные типы заданий, целесообразно также обратиться к традиционной типологии тестовых заданий, используемых в языковом контроле. Так, выделяют две формы тестовых заданий:

- Задания закрытой формы — задания на выбор ответа из ограниченного перечня вариантов (задания на выбор одного или более правильных ответов, задания на установление соответствия, задание на установления правильной последовательности и другие).
- Задания открытой формы — задания со свободно конструируемым ответом (задания с кратким и с развернутым ответом) [1; 44; 98 и другие].

В обучении иностранному языку как средству профессионального общения в качестве методической доминанты П.В. Сысоев рассматривает систему *професси-*

онально ориентированных коммуникативных заданий, «в ходе выполнения которых студенты смогут выполнять те же когнитивные, коммуникативные и прагматические функции, которые они будут выполнять на реальной работе по специальности по окончании обучения» [80, с. 362].

Далее рассмотрим разные подходы к определению ключевых компонентов задания. Так, Т. Райт полагал, что обязательными являются только два компонента задания — это *исходные данные* (англ. — ‘input data’), которые могут быть как вербальными, так и невербальными (например, картинка, карта, устный или письменный текст и другие) и непосредственно *вопрос* или *побуждение* обучающихся к действию (англ. — ‘initiating question’) [156].

Д. Нанэн, вслед за Т. Райтом, выделяет *исходные данные* (англ. — ‘input’), *действия*, которые обучающимся необходимо предпринять в процессе выполнения задания (англ. — ‘activities’) и *цель* задания, которую, впрочем, он характеризует как «абстрактный замысел, который кроется за каждым учебным заданием» [134, с. 48]. Анализируя *исходные данные* как обязательный компонент задания, Р. Эллис предлагает выделить в нем также и *условия* предоставления исходного материала обучающимся (например, всем обучающимся предлагаются они и те же тексты/картинки или разные; материалы выдаются каждому обучающемуся или на группу и т.д.) [112].

Согласно Канале, цель задания может заключаться в развитии одной или нескольких компетенций с составе иноязычной коммуникативной компетенции, развитии одного или нескольких коммуникативно-речевых или когнитивных умений [100].

Отдельным компонентом выделяют *регламент* выполнения задания (англ. — ‘procedures’) — например, самостоятельно, в парах или в группах; предусмотрено ли время на подготовку ответа и в каком количестве и т.д.

Наконец, как уже отмечалось выше, важным шагом в разработке задания является определение *планируемого результата* (англ. — ‘predicted outcomes’). При этом, как отмечает Р. Эллис, он может быть в качестве *продукта*, полученного в результате выполнения задания (например, в задании, где обучающиеся опрашивают друг друга с целью заполнения анкеты, продуктом будет заполненная анкета)

или запланированных *речемышлительных процессов*, сопровождающих процесс выполнения задания [112].

В.А. Рогатин, в своей номенклатуре компонентов задания, используемого в обучении иностранным языкам, добавил еще несколько пунктов, среди которых нам кажется важным выделить: «**указания на возможные трудности** в понимании материала и выполнении задания»; **образец выполнения задания**; **ключ** (если это возможно); «**рефлексия**, в которой констатируется степень успешности выполнения задания» [69, с. 34].

Таким образом, проанализировав содержание понятия «задание» в контексте обучения иностранным языкам, различные подходы к типологизации заданий и определению компонентов задания, мы убедились в целесообразности использования задания в качестве средства обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений учителя и преподавателя иностранного языка, а конкретно — профессионально-коммуникативных умений предоставления письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся. Так, во-первых, как было отмечено выше, одной из характерных черт задания является ожидание определенного планируемого результата, в том числе в форме конкретного продукта деятельности, что важно, ведь одной из целей разрабатываемого в рамках настоящего диссертационного исследования обучающего модуля является обучение написанию комментария на иностранном языке к письменным работам обучающихся как тексту особого жанра профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи педагога.

В обучении студентов профессионально-коммуникативным умениям письменной обратной связи наиболее целесообразным, на наш взгляд, будет использование *монофункциональных* (подготовительных) и *полифункциональных*, комплексных *коммуникативных* заданий, обеспечивающих поэтапное формирование знаний, навыков и умений, необходимых педагогу в процессе предоставления грамотной и эффективной письменной обратной связи обучающимся. Обязательным представляется включение *проблемных* заданий, стимулирующих активную познавательную и творческую деятельность студентов в процессе индивидуальной или коллективной работы над их выполнением. Поскольку в рамках разраба-

тываемого обучающего модуля развитие умений письменной обратной связи осуществляется преимущественно на основе проверки студентами письменных работ обучающихся на иностранном языке, используемые в обучении задания будут главным образом *интегрированными заданиями* на профессионально-ориентированное чтение и письменную речь.

### Выводы по второй главе

1. Анализ образовательных стандартов, а именно: ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»), ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры), а также ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры), — показал, что несмотря на то, что данные документы не содержат четких формулировок требований к владению умениями предоставления письменной обратной связи по результатам оценивания иноязычной письменной речи обучающихся, разрабатываемый в рамках настоящего диссертационного исследования обучающий модуль так или иначе способствует формированию у студентов многих из прописанных в стандартах компетенций. В ходе изучения профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» мы выделили ряд трудовых действий, в основу которых заложены знания и умения педагога, также опосредованно формируемые в процессе развития у студентов профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи.
2. Анализ шкал Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR) позволил выделить 36 коммуникативных умений, заложенных в основу процесса оценивания иноязычной письменной речи обучающихся и предоставления письменной обратной связи. Учитывая тот факт, что большинство выделенных умений соответствуют уровню B2 по CEFR (50% от общего количества выделенных умений), мы можем сделать вывод о

том, что именно этот уровень может быть рекомендован для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих педагогов.

3. При изучении содержания пособий, используемых в рамках курса по подготовке к международному экзамену ТКТ и курса CELTA, мы пришли к выводу о том, что выделенные в ходе анализа задания относятся преимущественно к формированию умений педагога находить и исправлять ошибки в устной и письменной (в меньшей степени) речи обучающихся и не обеспечивают полное формирование профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.
4. Изучив сущность и принципы технологии модульного обучения, мы убедились в целесообразности ее использования при построении курса, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений у студентов лингводидактических специальностей.
5. Изучив содержание понятия «задание» в обучении иностранным языкам, а также подходы к определению его обязательных компонентов и выделению различных типов заданий, мы пришли к выводу о целесообразности разработки комплекса заданий, состоящего из моно- и полифункциональных коммуникативных заданий, в том числе проблемных, обеспечивающих поэтапное формирование профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов и стимулирующих их активную речемыслительную, познавательную и творческую деятельность.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННОГО ОБУЧАЮЩЕГО МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ**

В данной главе будут изложены ход и результаты опытно-экспериментального исследования, в ходе которого проверялась эффективность разработанного в рамках настоящей диссертационной работы обучающего модуля, включающего в себя комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических специальностей. В данной работе использовались такие методы исследования на эмпирическом уровне, как научное наблюдение и обобщение педагогического опыта, опытное обучение, анкетирование и тестирование<sup>3</sup>.

Общая продолжительность опытно-экспериментального исследования составила 3 года (с октября 2015 г. по июнь 2018 г.) и включала четыре основных этапа:

- 1) *Организационный этап*, в ходе которого разрабатывалась гипотеза экспериментального исследования, велась работа над созданием программы обучающего модуля и включенного в него комплекса заданий как средства развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических специальностей.
- 2) *Этап реализации* заключался в апробации разработанной программы обучающего модуля и комплекса заданий в естественных условиях (в условиях реального учебного процесса).

---

<sup>3</sup> Подробнее о методах исследования см. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов // М.: Филоматис. — 2006. — Т. 416. — С. 41-54.



- 3) *Этап констатации* заключался в обработке и анализе результатов опытного обучения, которые служат «основанием для методических выводов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу» [91, с. 44].
- 4) На *этапе интерпретации* полученных результатов формулировались причины того или иного исхода по завершении опытного обучения.

В опытном обучении всего приняло участие 104 человека (из них 33 человека приняли участие на организационном этапе опытного обучения и 71 человек — на основном этапе, т.е. на этапе его реализации), среди которых были студенты факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва), студенты Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва), студенты Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), а также учителя школ английского языка EF English First (г. Москва).

### **3.1 Организационный этап опытного обучения**

На данном этапе велась работа по разработке программы обучающего модуля, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков, а также комплекса коммуникативных практических заданий как средства развития данных умений. На этапе организации была также разработана гипотеза опытно-экспериментального исследования, которая проверялась на последующих его этапах.

### 3.1.1 Разработка обучающего модуля для студентов лингводидактических специальностей: «Письменная обратная связь в обучении иноязычной письменной речи»

Цель разрабатываемого модуля заключается в развитии у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи.

Для удобства в работе по достижению данной цели (и в соответствии с теорией модульного обучения) мы разбили ее на частные цели, которые представили в виде номенклатуры результатов обучения (см. таблица 4).

*Таблица 4*

#### Планируемые результаты обучения по модулю «Письменная обратная связь в обучении иноязычной письменной речи»

Планируемые результаты обучения	
<b>Знать:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся (31);</li><li>• различные типы корректирующей обратной связи и особенности их использования (32);</li><li>• критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах (33);</li><li>• различные обозначения типов ошибок (error-codes) (34);</li><li>• лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке (35).</li></ul>

<b>Уметь:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся (У1);</li> <li>• обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся и определять их тип (У2);</li> <li>• правильно использовать обозначения различных типов ошибок (error-codes) при их исправлении в письменных работах обучающихся (У3);</li> <li>• аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик (У4);</li> <li>• грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней (У5);</li> <li>• определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания (У6);</li> <li>• формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке (У7);</li> <li>• формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части (У8).</li> </ul>
<b>Владеть:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней (В1);</li> <li>• стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся (В2);</li> <li>• стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся (В3).</li> </ul>

Данный модуль может быть интегрирован в модульный курс «Практикум по речевой коммуникации (английский язык)», или «Практика устной и письменной речи (английский язык)», или другой аналогичный курс, и является модулем смешанного типа, то есть направлен не только на овладение студентами информацией по изучаемой теме, но и на развитие у них практических умений, позволяющих успешно пользоваться приобретенными знаниями на практике [22].

Модуль ориентирован на студентов IV курса уровня бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлению «Лингвистика» или «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Минимальным уровнем владения иностранным языком по шкале в «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR)» является уровень B2.

В соответствии с *принципом структуризации содержания обучения*, который предполагает разделение содержания обучения на структурные единицы (элементы), мы выделили в нем три тематических блока:

- Тема 1. Корректирующая обратная связь. Стратегии исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся.
- Тема 2. Профессионально-ориентированные умения чтения педагога, необходимые при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке и работе со шкалами оценивания.
- Тема 3. Написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке.

Общая трудоемкость разработанного обучающего модуля — 26 академических часов (далее — ак. ч.): 8 ак.ч. составляет аудиторная работа, 16 ак.ч. — самостоятельная работа и 2 ак.ч. — контроль сформированных в процессе обучения знаний, навыков и умений. В таблице 5 приводится распределение трудоемкости по темам и формам проведения занятий, а также указаны примерные формулировки установок к практическим заданиям.

Таблица 5

**Содержание и трудоемкость обучающего модуля «Письменная обратная связь в обучении иноязычной письменной речи»**

	Трудоемкость (в ак. часах) по формам занятий		Примеры практических заданий
	А/Р	С/Р	
<b>Тема 1.</b> Феномен обратной связи в обучении письменной речи на иностранном языке. Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи	2	4	Назовите функции обратной связи. Назовите функции письменной обратной связи в обучении иноязычной письменной речи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи.

<b>Тема 1.</b> Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи (продолжение)	2	4	Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи, фокусированной на глагольных формах. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию нефокусированной прямой обратной связи. Напишите металингвистические комментарии ко всем обнаруженным ошибкам в предложенном фрагменте письменной работы. Отметьте все обнаруженные ошибки в предложенном фрагменте письменной речи специальными обозначениями (error-codes).
<b>Тема 2.</b> Профессиональные умения чтения педагога, необходимые при оценивании иноязычной письменной речи	2	4	Соотнесите слова и выражения, часто встречающиеся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку, с их определениями. Выделите в предложенных шкалах оценивания ключевые слова, указывающие на различия между уровнями. Выделите в предложенной студенческой работе все элементы соответствия ее текста критериям оценивания. Оцените письменную работу по предложенной шкале и обоснуйте выставленный балл по каждому из критериев.
<b>Тема 3.</b> Написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке	2	4	Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке; оцените ее по предложенным критериям; назовите все положительные и отрицательные характеристики работы, а затем выберите 3-4, которые вы осветите в своем финальном комментарии автору данной работы; аргументируйте свой выбор. Проанализируйте примеры педагогической обратной связи, используя предложенный перечень характеристик эффективного комментария преподавателя к письменной работе обучающегося на иностранном языке. Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке и напишите финальный комментарий ее автору.
<b>Контроль</b>	2	–	Проверьте предложенное эссе на иностранном языке по критериям, внося все необходимые исправления в текст работы, оцените ее по критериям и напишите финальный комментарий.

Так, на первом занятии студенты знакомятся с теоретическими основами педагогической обратной связи и, в частности, письменной педагогической обрат-

ной связи в обучении иноязычной письменной речи. Студенты анализируют собственный опыт предоставления (в качестве учителей) и получения (в качестве обучающихся) педагогической обратной связи и делятся друг с другом мнением относительно критериев определения эффективности педагогической обратной связи. Студенты также знакомятся с типологией корректирующей обратной связи (в соответствии с типологией, предложенной Р. Эллисом) [113], и выполняют задания первого блока, направленные на отработку стратегий исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся. На самостоятельную работу выносятся работа с предложенной научной литературой, посвященной теории ошибок в иноязычной письменной речи, а также анализу эффективности различных стратегий их исправления. Студентам также предлагается провести самостоятельный обзор научной литературы по данной теме с целью поиска дополнительной информации и выделения методических рекомендаций по использованию того или иного типа корректирующей обратной связи, а также продолжить выполнение заданий первого блока.

На втором занятии в ходе дискуссии на основе самостоятельно проведенной работы с научной литературой происходит систематизация информации о различных способах работы с ошибками в иноязычной письменной речи обучающихся. Происходит обсуждение трудностей, с которыми столкнулись студенты при проверке фрагментов письменных работ обучающихся на иностранном языке в ходе выполнения заданий первого тематического блока. Студенты продолжают отрабатывать умения аргументированного выбора стратегий исправления ошибок в письменных работах обучающихся. В качестве самостоятельной работы студенты завершают выполнение заданий первого тематического блока.

Третье занятие нацелено на развитие у студентов профессионально-ориентированных умений чтения, необходимых при прочтении письменных работ обучающихся на иностранном языке в ходе их проверки, а также работе со шкалами оценивания. Студенты изучают значения лексических единиц, наиболее часто встречающихся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку; знакомятся со стратегиями прочтения письменных работ и критериев оценивания; учатся грамотно

анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней, и выявлять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания. Студенты отрабатывают приобретенные знания, навыки и умения в ходе выполнения заданий второго тематического блока как самостоятельно, так и в мини-группах. На самостоятельную работу выносятся продолжение выполнения заданий из второго тематического блока.

На четвертом занятии происходит обсуждение трудностей, с которыми столкнулись студенты в ходе использования шкал оценивания при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке (во время самостоятельного выполнения заданий из второго тематического блока), а также возможных путей их преодоления. Студенты знакомятся с принципами написания письменных комментариев к работам обучающихся на иностранном языке. Интегрируя знания, навыки и умения, приобретенные в ходе изучения первых двух тем данного модуля, студенты учатся написанию финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке в процессе выполнения заданий из третьего тематического блока. В ходе группового обсуждения студенты формулируют критерии оценивания эффективности финального комментария педагога к письменным работам обучающихся на иностранном языке, которые впоследствии используют в процессе само- и взаимооценивания. В качестве самостоятельной работы студенты завершают выполнение заданий третьего тематического блока.

На финальном, контрольном занятии в ходе коллоквиума проверяется изученный в процессе прохождения обучающего модуля материал и выполняется финальное тестовое задание, в котором студентам предлагается проверить и оценить по критериям написанное в формате международного экзамена IELTS эссе на английском языке, а также написать финальный комментарий его автору.

В процессе разработки данного модуля, отдельные фрагменты его содержания были апробированы в группе из 23 учителей школ английского языка EF English First, а также в группе из 10 студентов Факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, обучающихся по направлению «Лингвистика».

Цель апробации фрагментов содержания обучающего модуля в группе из 23 учителей школ английского языка EF English First в рамках двух семинаров продолжительностью 4 ак. часа каждый, которая состоялась в октябре-ноябре 2015 года, заключалась в определении путем научного наблюдения и анкетирования участников семинара общей целесообразности развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у учителей английского языка в рамках специально разработанной серии занятий (которая позднее оформилась в обучающий модуль), а также эффективности некоторых заданий (вошедших преимущественно в первый блок разработанного комплекса заданий). На основе собранной в процессе анкетирования обратной связи мы сделали вывод о том, что разработанная серия занятий в целом вызвала высокий интерес у практикующих учителей, работающих в школах EF English First, в том числе у носителей английского языка. Так, один из слушателей, — являющийся носителем английского языка, — высказал в письменной форме пожелание о том, чтобы мы включили в учебные материалы больше аутентичных фраз на английском языке, приемлемых для педагогического общения. Другие участники семинара также высказали мнение о необходимости включения бóльшего количества аутентичных примеров исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся, а также примеров письменных комментариев педагога к письменным работам обучающихся. Были также высказаны пожелания о внедрении бóльшего количества интерактивных заданий и заданий в игровой форме, что было учтено в дальнейшей работе по созданию обучающего модуля. Мы убедились в необходимости уделить больше внимания языковому компоненту в обучении написанию комментариев к письменным работам обучающихся во время апробации фрагментов содержания разрабатываемого обучающего модуля со студентами IV курса, обучающимися на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (направление подготовки «Лингвистика»), у многих из которых английский язык был вторым изучаемым иностранным языком в университете. Мы нашли некоторые формулировки в комментариях не совсем удачными с точки зрения их языковой грамотности. Так, к примеру, в одном из комментариев, где студент дает рекомендацию автору проверяемого эссе повторить правила употребления простого



настоящего времени, использована формулировка: «*Repeat Present Simple*». Очевидно, слово ‘repeat’ в данном случае неуместно, поскольку в английском языке оно значит повторно осуществлять определенное действие (например, ‘Repeat after me!’ — Повторяй за мной!). Гораздо более уместным в данном контексте был бы, например, глагол ‘to revise’ (англ. — освежить в памяти). Еще один пример ошибки в комментариях студентов — формулировка «*Wide arrange of vocabulary*», посредством которой автор хотел сделать комплимент относительно разнообразия лексических единиц. Очевидно, имелось в виду «*A wide range of vocabulary*», (англ. ‘range’ — разнообразие); а глагол ‘to arrange’ означает организовывать что-либо или договариваться о чем-либо (например, ‘to arrange a meeting’ англ. — договориться о встрече). Еще в одной работе мы обнаружили формулировку, завершающую комментарий: «*Try to do your best the next time and I’m sure that you’ll success*». В данном предложении допущено сразу две ошибки. Во-первых, перед прилагательным ‘next’ в данном случае не требуется определенный артикль ‘the’. Кроме того, здесь допущена ошибка в образовании формы слова ‘success’, которое в английском языке является существительным и означает успех. В данном контексте необходим глагол «преуспеть» — ‘to succeed’. Для предупреждения подобного рода ошибок мы, во-первых, создали для студентов список аутентичных лексических и грамматических единиц, встречающихся в письменной педагогической обратной связи (см. приложение 3), сгруппировав приведенные фразы по их функциональному назначению (фразы для описания сильных сторон работы, фразы для перехода к конструктивной критике, фразы для мотивирующей и инструктивной частей обратной связи и т.д.). Мы также добавили в инструкции к заданиям на анализ примеров письменной педагогической обратной связи установку на выделение и обсуждение фраз, которые, по мнению студентов, могут быть ими использованы при самостоятельном написании комментариев к проверяемым письменным работам на иностранном языке. Наконец, мы обнаружили в работах много орфографических ошибок, допущенных студентами явно по невнимательности. Мы сочли необходимым при реализации обучения обращать внимание студентов на важность проверки собственных комментариев на предмет их языковой

грамотности, поскольку речь педагога иностранного языка, как устная, так и письменная, неизбежно служит моделью для обучающихся.

Поскольку разрабатываемый обучающий модуль является частью общего курса, имеющего модульную структуру, система оценивания результатов обучения по модулю должна быть разработана в соответствии с общей системой оценивания по курсу, в состав которого он входит. Тем не менее, мы можем предложить возможную систему оценивания результатов обучения для данного модуля, в соответствии с которой выполнение всех заданий ко всем трем темам составляет 60% от общей оценки за модуль (по 20% за каждый блок заданий), а выполнение финального тестового задания — 40%.

В качестве средства развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранного языка в данном обучающем модуле используется разработанный комплекс заданий, описание которых приведено в п. 3.1.2

### **3.1.2 Комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков**

В данном параграфе представлено описание заданий, используемых в разрабатываемом обучающем модуле в качестве средства развития у студентов профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи (см. приложение 3). Комплекс заданий состоит из трех блоков заданий, выделенных в соответствии с тематическим делением содержания обучения. В таблицах 6, 7 и 8 дано краткое описание каждого из заданий с указанием его целей, а также его соотнесение с планируемыми результатами обучения по модулю (см. таблица 4).

Блок заданий 1 состоит из заданий, направленных на развитие умений аргументированно выбирать тип корректирующей обратной связи для исправления ошибок в тексте письменной работы обучающегося на иностранном языке (см. таблица 6).

## Описание заданий первого блока

<b>Блок 1. Задания на развитие умений выбирать тип корректирующей обратной связи для исправления ошибок в тексте письменной работы обучающегося на иностранном языке</b>			
<b>№</b>	<b>Цель</b>	<b>Описание</b>	<b>Результаты обучения</b>
1.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>прямую</i> корректирующую обратную связь для исправления ошибок в тексте письменной работы обучающегося.	Студентам дан фрагмент письменной работы обучающегося на иностранном языке, содержащий грамматические, орфографические, лексические и другие ошибки. Студентам предлагается исправить ошибки посредством прямой корректирующей обратной связи.	32; У2; У4.
2.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>косвенную</i> корректирующую обратную связь для исправления ошибок в тексте письменной работы обучающегося.	Студентам предлагается исправить ошибки в данном фрагменте письменной работы обучающегося на иностранном языке, используя косвенную корректирующую обратную связь.	32; У2.
3.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>косвенную нефокусированную</i> корректирующую обратную связь.	Студентам предлагается исправить ошибки в данном фрагменте письменной работы обучающегося на иностранном языке, используя косвенную нефокусированную корректирующую обратную связь.	32; У2.
4.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>прямую, фокусированную</i> корректирующую обратную связь.	Студентам предлагается исправить ошибки в данном фрагменте письменной работы обучающегося на иностранном языке, используя прямую корректирующую обратную связь, фокусированную на употреблении артиклей и предлогов.	32; У2.
5.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>прямую нефокусированную</i> корректирующую обратную связь.	Студентам предлагается исправить ошибки в данном фрагменте письменной работы обучающегося на иностранном языке, используя прямую нефокусированную корректирующую обратную связь.	32; У2.

6.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>переформулирование</i> как стратегию исправления ошибок в письменных работах обучающихся на иностранном языке.	Студентам предлагается исправить ошибки в данном фрагменте письменной работы обучающегося на иностранном языке посредством переформулирования.	32; У2.
7.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>обозначения различных типов ошибок</i> при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке.	Студентам предлагается 10 предложений, в которых необходимо найти и исправить ошибки, а затем указать их тип, используя общепринятые обозначения типов ошибок (error-codes).	32; 34; У2; У3.
8.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>косвенную нефокусированную</i> корректирующую обратную связь и <i>обозначения различных типов ошибок</i> при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке, а также написания металингвистических комментариев к ошибкам, допущенным обучающимся в работе.	При выполнении данного полифункционального задания студентам сначала необходимо найти ошибки в предложенном письменном тексте и указать на них посредством косвенной нефокусированной корректирующей обратной связи. Студентам также необходимо указать их тип, используя общепринятые обозначения. Во второй части задания студентам необходимо написать металингвистические комментарии к обнаруженным ошибкам.	32; 34; У2; У3; У7.
9.	Задание направлено на развитие умения использовать <i>косвенную нефокусированную</i> корректирующую обратную связь, а также написания <i>металингвистических комментариев</i> к ошибкам, допущенным обучающимся в работе.	При выполнении данного полифункционального задания студентам сначала необходимо найти ошибки в предложенном письменном тексте и указать на них посредством косвенной нефокусированной корректирующей обратной связи. Студентам также необходимо, пронумеровав обнаруженные ошибки в тексте, написать к ним металингвистические комментарии.	32; У2; У7.

10.	Задание направлено на развитие умений <i>обнаружения ошибок</i> в иноязычной письменной речи обучающегося, <i>определения их типа</i> и их <i>исправления</i> посредством <i>прямой</i> корректирующей обратной связи или <i>переформулирования</i> .	Данное задание в игровой форме предполагает работу в парах. Каждый студент получает карточку с десятью предложениями, некоторые из которых содержат ошибки. Студентам необходимо проверить данные предложения на грамотность и исправить в них ошибки. Студентам также необходимо оценить собственную уверенность в правильности внесенных исправлений к каждому из данных предложений по шкале от 1 до 5 (где 5 — абсолютно уверен и 1 — не уверен). В карточке каждого студента также дан ключ к предложениям партнера. По завершении исправления ошибок студенты в парах проверяют друг друга. В процессе проверки за каждое правильно внесенное исправление студент получает столько очков, во сколько баллов оценил свою уверенность при выполнении задания, за каждое неправильно внесенное исправление — теряет такое же количество очков. Побеждает в группе тот, кто набрал максимальное количество очков по результатам проверки всех предложений.	32; У2.
11.	Цель данного задания заключается в развитии умения <i>аргументированно выбирать тип</i> обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик.	В данном задании студентам дан фрагмент иноязычной письменной речи, а также краткая информация об обучающемся, создавшем его (возраст; место учебы; учебный контекст, в котором была написана работа и др.). Основываясь на полученной информации, студентам необходимо сделать выбор в пользу того или иного типа корректирующей обратной связи и аргументировать его.	31; 32; У2; У4.
12.	Аналогично заданию 11, цель данного задания заключается в развитии умения <i>аргументированно выбирать тип</i> обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком у обучающихся и их личностных характеристик.	В данном задании студентам дан фрагмент иноязычной письменной речи, а также краткая информация об обучающемся, создавшем его (возраст; место учебы; контекст, в котором была написана работа и др.). Основываясь на полученной информации, студентам необходимо сделать выбор в пользу того или иного типа корректирующей обратной связи и аргументировать его.	31; 32; У2; У4.

Блок заданий 2 состоит из заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке и работе со шкалами оценивания.

Таблица 7

### Описание заданий второго блока

<b>Блок 2. Задания на развитие профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при оценивании иноязычной письменной речи</b>			
<b>№</b>	<b>Цель</b>	<b>Описание</b>	<b>Результаты обучения</b>
13.	Данное задание направлено на формирование у студентов <i>знания основных лексических единиц, наиболее часто встречающихся в описании различных уровней в шкалах оценивания письменной речи</i> , используемых в международных экзаменах по английскому языку.	В данном задании студентом необходимо соотнести 24 лексические единицы, часто встречающиеся в описании различных уровней в шкалах оценивания письменной речи, используемых в международных экзаменах по английскому языку, с их определениями.	33; У5.
14.	Данное задание направлено на формирование у студентов <i>умения грамотно анализировать шкалы оценивания</i> , выделяя основные характеристики различных уровней.	В данном задании студентам предложено внимательно прочесть несколько шкал, используемых при оценивании письменной речи в международных экзаменах по английскому языку (включая шкалы Cambridge English Writing Performance Assessment уровней B1 и B2; International English Language Testing System (IELTS); Test of English as a Foreign Language (TOEFL) и другие), выделяя в них ключевые слова, указывающие на различие между характеристиками различных уровней.	33; У5; В1.

15.	<p>Данное задание направлено на овладение студентами <i>стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся</i>, а также умения определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания.</p>	<p>В данном задании студентам предложено проверить и оценить четыре эссе на английском языке, написанные в формате экзамена Cambridge English: First (FCE). При проверке каждого из эссе в соответствии с рекомендациями, студентам следует сперва прочесть работу без внесения исправлений для того, чтобы у них сложилось общее впечатление об успешности выполнения задания. Затем студентам предлагается вновь прочесть работу и внести все необходимые, по их мнению, исправления. После этого, используя шкалу оценивания письменной речи Cambridge English уровня B2, студенты заполняют таблицу с комментариями-аргументацией к выставленному баллу по каждому из критериев, а также к общему баллу. Данная процедура повторяется при проверке каждого из четырех эссе. Студенты могут выполнять задание как самостоятельно, так и в парах или группах из трех человек.</p>	32; 33; У2; У5; У6; В1; В2.
16.	<p>Цель задания заключается в формировании умения <i>определять сильные и слабые стороны проверяемой письменной работы</i> на иностранном языке, а также в овладении <i>лексическими и грамматическими единицами, наиболее часто встречающимися в педагогической обрратной связи</i> при обучении письменной речи на иностранном языке.</p>	<p>Задание 16 является продолжением задания 15. Студентам необходимо установить соответствие между четырьмя проверенными эссе и пятью комментариями с обратной связью от педагога, также проверившего эти работы (один комментарий лишний). После этого, в качестве подготовительного задания к следующей теме, студенты выделяют в комментариях удачные и не совсем удачные, по их мнению, фразы для письменной педагогической обратной связи.</p>	31; 35; У1; У8; В3.

17.	Задание направлено на развитие у студентов <i>умения формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся.</i>	В данном задании студентам даны два варианта письменной работы, написанные обучающимся до и после того, как он получил обратную связь от педагога. Студентам необходимо внимательно прочитать обе работы и вынести предположение о том, какие рекомендации педагог дал автору работ, которыми он руководствовался при создании второго варианта письменной работы.	31; 35; У1; У2; У8; В3.
18.	Задание направлено на овладение студентами <i>стратегиями прочтения письменных работ обучающихся в ходе их проверки, а также развитие умений аргументированно выбирать тип обратной связи и определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям оценивания.</i>	В данном задании студентам предложено эссе на английском языке, а также план, которым руководствовался его автор при написании работы. Студентам предлагается сперва прочесть работу без внесения исправлений с целью создания общего впечатления, затем прочесть еще раз и установить соответствие между пунктами плана и текстом работы. После этого студенты вносят все необходимые исправления в работу и аргументируют свой выбор типа корректирующей обратной связи. Наконец, студенты оценивают степень своего согласия с пятью данными утверждениями относительно успешности выполнения задания по шкале от 1 до 5 (где 5 — полностью согласен, и 1 — совершенно не согласен) и объясняют свой ответ.	32; У2; У4; У6; В2.

Блок заданий 3 направлен на обучение студентов написанию письменных комментариев к работам обучающихся на иностранном языке.

Таблица 8

### Описание заданий третьего блока

<b>Блок 3. Задания на развитие умений написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке</b>			
<b>№</b>	<b>Цель</b>	<b>Описание</b>	<b>Результаты обучения</b>



19.	Задание направлено на формирование у обучающихся <i>понимания принципов написания комментариев к письменным работам обучающихся</i> на иностранном языке,	Студентам предложено восемь комментариев педагогов к письменным работам обучающихся, которые необходимо оценить, опираясь на сформулированные в ходе группового обсуждения критерии определения качества письменной педагогической обратной связи. Студенты выполняют это задание в парах или группах из трех человек. После выполнения задания студентам также предлагается выделить в комментариях фразы, которые, по их мнению, могут быть использованы впоследствии при написании письменных комментариев к работам обучающихся на английском языке.	31; 35; У1; У8; В3.
20.	Задание направлено на развитие у студентов умения <i>формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся, а также рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части.</i>	При выполнении данного задания студенты вновь возвращаются к тексту эссе, с которым они работали при выполнении задания 18, и пишут к нему финальный комментарий. После этого студенты оценивают комментарии друг друга по критериям, используемым при выполнении задания 19. Студенты также предоставляют друг другу обратную связь по результатам проверки (устно или письменно), руководствуясь характеристиками эффективной педагогической обратной связи.	31; 35; У1; У7; У8; В3.
21.	Задание направлено на формирование у студентов умения <i>формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся и рекомендаций по их улучшению, включая мотивирующую и инструктивную части; овладение стратегиями проверки и оценивания письменных работ и предоставления конструктивной письменной обратной связи.</i>	Студентам предложена письменная работа в жанре рецензии на фильм, а также план, которым руководствовался обучающийся при ее создании. Студентам предлагается сперва прочесть работу без внесения исправлений с целью создания общего впечатления, затем прочесть снова и внести все необходимые исправления. Студентам также предлагается сформулировать сильные и слабые стороны работы, а затем выбрать те, которые, на их взгляд, необходимо осветить в финальном комментарии. Наконец, студентам предлагается написать финальный комментарий к работе.	35; У1; У2; У4; У8; В2; В3.

22.	<p>Задание направлено на <i>формулирование у студентов умения формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся и рекомендаций по их улучшению</i>, включая мотивирующую и инструктивную части; <i>овладение стратегиями проверки и оценивания письменных работ и предоставления конструктивной письменной обратной связи</i>.</p>	<p>Студентам предложена письменная работа в жанре письма-жалобы, а также план, которым руководствовался обучающийся при ее создании. Студентам предлагается сперва прочесть работу без внесения исправлений с целью создания общего впечатления, затем прочесть снова и внести все необходимые исправления. Затем, используя шкалу для оценивания письменной речи Cambridge English уровня B2, студенты заполняют таблицу с комментариями-аргументацией к выставленному баллу по каждому из критериев. Наконец, студентам предлагается написать финальный комментарий к работе.</p>	35; У1; У2; У4; У5; У6; У8; В1; В2; В3.
23.	<p>Задание направлено на <i>овладение студентами стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся; стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся; формулирование на английском языке описания сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся и рекомендаций по их улучшению</i>, включая мотивирующую и инструктивную части.</p>	<p>Студентам предложено проверить две письменные работы обучающегося, готовящегося к экзамену для получения сертификата, подтверждающего владение английским языком в сфере деловой коммуникации (Business English Certificate (BEC)). Студентам предложено сперва ознакомиться с критериями оценивания, затем прочесть инструкции к заданию и первую работу обучающегося без внесения исправлений с целью составить общее впечатление об успешности выполнения задания. Затем студенты вносят необходимые исправления в текст работы и оценивают ее по предложенной шкале, аргументируя присвоенный работе балл. Наконец, студенты предоставляют обучающемуся обратную связь в виде финального комментария. Проверка второй работы осуществляется таким же образом.</p>	35; У1; У2; У4; У5; У6; У8; В2; В3.

24.	Задание направлено на овладение студентами стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся; стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся; формулирование на английском языке описания сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся и рекомендаций по их улучшению, включая мотивирующую и конструктивную части.	Студентам предложено проверить эссе обучающегося, написанное в формате международного экзамена IELTS, оценить его по предложенной шкале и написать комментарий его автору.	35; У1; У2; У4; У5; У6; У8; В1; В2; В3.
-----	---	--	---

Таким образом, на организационном этапе опытно-экспериментального исследования была разработана модель обучающего модуля, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранного языка, а также комплекса заданий как средства развития данных умений. Была также разработана гипотеза опытно-экспериментального исследования, которую мы сформулировали таким образом: *разработанный обучающий модуль позволяет достичь развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков в рамках высшего профессионального образования уровней бакалавриата и магистратуры.*

### 3.2 Этап реализации опытного обучения

Опытное обучение, в рамках которого осуществлялась апробация разработанного обучающего модуля, проводилась в период с февраля по май 2018 года.

На данном этапе в исследовании приняли участие 71 человек, из них 22 студента IV курса бакалавриата и 8 студентов II курса отделения магистратуры, обучающихся на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва); 23 студента I курса магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Департамент иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва); 18 студентов II курса магистратуры, обучающихся в Институте иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Перед началом опытного обучения было проведено предварительное анкетирование, в котором его участникам было предложено оценить собственное владение знаниями, умениями и стратегиями, на развитие которых направлен разработанный в рамках настоящего диссертационного исследования обучающий модуль (см. таблица 4). Опросный лист был составлен с использованием психометрической шкалы Ликерта и состоял из шестнадцати утверждений. Респонденты оценивали степень собственного согласия с каждым из них по шкале: «Полностью согласен/согласна»; «Скорее согласен/согласна»; «Скорее не согласен/не согласна»; «Совершенно не согласен/не согласна». Используемый в ходе предварительного анкетирования опросный лист представлен в приложении 4.

Перед началом опытного обучения было проведено предварительное тестирование. Каждый его участник получил бумажную копию эссе-рассуждения, выполненного в формате задания 2 письменной части международного экзамена IELTS. Установка к заданию была сформулирована следующим образом: «Read the essay, assess it using the assessment criteria given. Provide written feedback to the student» (англ. — «Прочтите эссе и оцените его по предложенным критериям. Предоставьте его автору обратную связь в письменной форме»). Используемое в данном задании эссе было оценено экспертами международного экзамена IELTS в пять баллов из девяти, что, согласно документам Cambridge Assessment, находится на стыке уровней B1 и B2 по Общеввропейской шкале оценивания уровней владения иностранным языком CEFR<sup>4</sup>. На выполнение задания студентам было дано 35 минут.

---

<sup>4</sup>Comparing IELTS and the Common European Framework. URL: <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/comparing-ielts-and-cefr.ashx?la=en>

По завершении опытного обучения студенты снова заполнили опросный лист, идентичный тому, что использовался в рамках предварительного анкетирования, а также выполнили письменное задание, аналогичное письменному заданию, выполненному в рамках предварительного тестирования: проверить и оценить по критериям эссе-рассуждение в формате задания 2 письменной части международного экзамена IELTS и предоставить его автору письменную обратную связь.

### 3.3 Этапы констатации и интерпретации полученных результатов

С целью определения степени эффективности разработанного обучающего модуля проведем количественный анализ результатов анкетирования до и после прохождения студентами обучения, а также проанализируем успешность выполнения заданий в рамках входного и финального тестирования.

#### 3.3.1 Анализ результатов анкетирования студентов до и после прохождения опытного обучения

Для проверки гипотезы об эффективности разработанного обучающего модуля воспользуемся методом статической проверки гипотез **t-критерием Стьюдента**. Для этого необходимо выдвинуть две гипотезы:

$H_0$ : обучение *не оказало* статистически значимого влияния на студентов;

$H_1$ : обучение *оказало* статистически значимое влияние на студентов.

Поскольку в нашем исследовании мы сравниваем результаты «до» и «после» обучения, в котором приняли участие одни и те же студенты, т.е. работаем с *парными, зависимыми* выборками, воспользуемся формулой так называемого парного

t-критерия:  $t_{exp} = \frac{\bar{d}}{S_d}$ ,

$$\text{где } \bar{d} = \frac{\sum d_i}{n}; \text{ и } S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n - 1)}}$$

при этом  $d_i = y_i - x_i$ , где  $x_i$  — средняя оценка, данная каждым студентом утверждениям, представленным в опросном листе, до обучения, а  $y_i$  — после обучения, и  $n$  — количество студентов.

Если рассчитанный  $t_{exp} < t_{crit}$  (значение  $t_{crit}$  берется из таблицы критических значений t-критерия Стьюдента), то принимается нулевая гипотеза ( $H_0$ ), в противном случае — альтернативная ( $H_1$ ).

Рассчитаем  $t_{exp}$  отдельно для студентов IV курса уровня бакалавриата и студентов уровня магистратуры. Для расчета среднего балла, данного каждым студентом утверждениям, представленным в опросном листе, до и после прохождения обучающего модуля, мы присвоили каждому утверждению «Полностью согласен/согласна» 4 балла, «Скорее согласен/согласна» — 3 балла, «Скорее не согласен/не согласна» — 2 балла, «Совершенно не согласен/не согласна» — 1 балл.

Рассчитаем  $t_{exp}$  для 22 студентов IV курса **бакалавриата** (подробные вычисления с указанием значений  $x_i$  и  $y_i$  для каждого студента приведены в приложении 6). Для данной группы студентов  $n = 22$ , и  $\sum d_i = 22.75$ , значит,  $\bar{d} = 1.034090909$ .

Далее вычислим  $S_d$ . Если  $\sum d_i^2 = 25.5546875$ , и  $(\sum d_i)^2 = 517.5625$ , то  $\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n} = 2.029119318$ . Таким образом,  $S_d = 0.06627241625$ .

Значит,  $t_{exp} = 15.60363976$ . В таблице критических значений t-критерия Стьюдента  $t_{crit}$  для выборки 22 человека (смотрим показатель степени свободы 21, т.к.  $DF = n - 1$ ) равен 3,819.

Поскольку по нашим расчетам  $t_{exp} > t_{crit}$ , то принимается гипотеза  $H_1$ : обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.

Рассчитаем  $t_{exp}$  для 49 студентов магистратуры, принявших участие в опытном обучении. Соответственно,  $n = 49$ , и  $\sum d_i = 51.4375$ . Значит,  $\bar{d} = 1.049744898$ .

Далее вычислим  $S_d$ . Поскольку  $\sum d_i^2 = 73.16796875$ , и  $(\sum d_i)^2 = 2645.816406$ , то  $\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n} = 19.17171556$ . Отсюда следует, что  $S_d = 0.09028421573$ .

Таким образом,  $t_{exp} = 11.62711432$ . В таблице критических значений t-критерия Стьюдента  $t_{crit} = 3,505$  (смотрим по показателю степени свободы  $DF = 48$ ).

Следовательно,  $t_{exp} > t_{crit}$ , а значит, принимается гипотеза  $H_1$ : обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.

Таким образом, мы доказали, что опытное обучение оказало статически значимое воздействие на респондентов как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры.

Рассмотрим также средние оценки, данные студентами бакалавриата и магистратуры каждому из 16 утверждений в опросном листе (см. таблица 9).

Таблица 9

**Средние оценки по каждому из утверждений до и после обучения  
(по четырехбалльной шкале)**

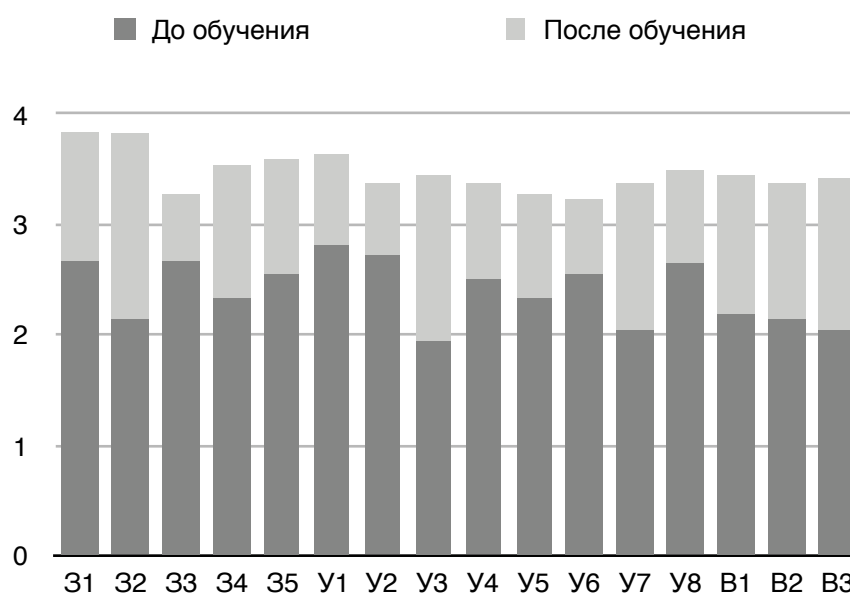
Средняя оценка, данная студентами приведенным ниже утверждениям ...	Студенты бакалавриата (22 человека)			Студенты магистратуры (49 человек)		
	... до обучения	... после обучения	Разница в значении	... до обучения	... после обучения	Разница в значении

1. Я знаю функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся (31).	2.68	3.82	1.14	2.53	3.84	1.31
2. Я знаю различные стратегии исправления ошибок и особенности их использования (32).	2.13	3.82	<b>1.69</b>	2.18	3.84	<b>1.66</b>
3. Я знаю критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах (33).	2.68	3.27	0.59	2.53	3.49	0.96
4. Я знаю различные обозначения типов ошибок (error-codes) (34).	2.32	3.55	1.23	2.27	3.69	<b>1.42</b>
5. Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке (35).	2.55	3.59	1.04	2.1	3.22	1.12
6. Я умею формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся (У1).	2.82	3.64	0.82	2.73	3.41	0.68
7. Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся и определять их тип (У2).	2.72	3.36	<u>0.64</u>	3.29	3.31	<u>0.02</u>
8. Я умею правильно использовать обозначения различных типов ошибок (error-codes) при их исправлении в письменных работах обучающихся (У3).	1.95	3.45	<b>1.5</b>	2.27	3.37	1.1

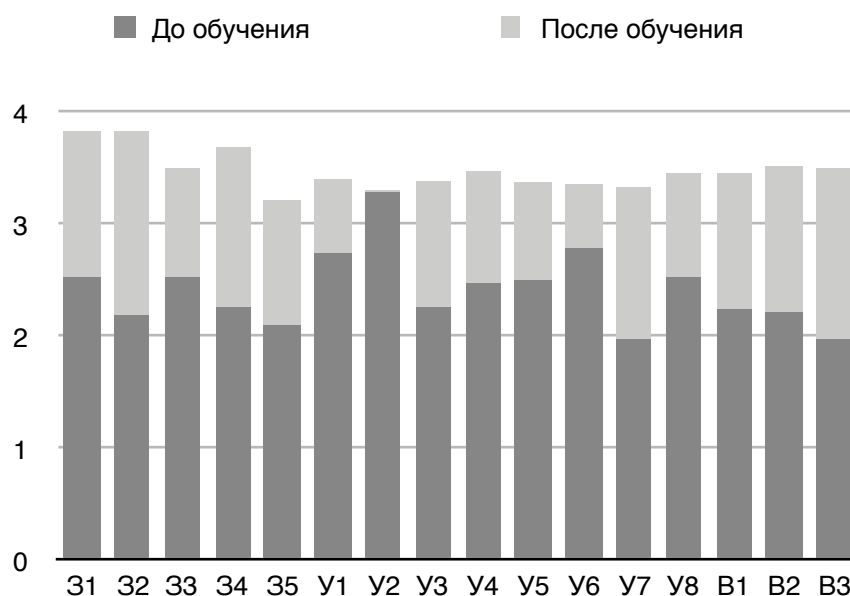


9. Я умею аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик (У4).	2.5	3.36	0.86	2.47	3.47	1
10. Я умею грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней (У5).	2.32	3.27	0.95	2.49	3.37	0.88
11. Я умею определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания (У6).	2.55	3.23	<u>0.68</u>	2.78	3.35	<u>0.57</u>
12. Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке (У7).	2.05	3.36	1.31	1.98	3.33	1.35
13. Я умею формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части (У8).	2.64	3.5	0.86	2.51	3.45	0.94
14. Я владею стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней (В1).	2.18	3.45	1.27	2.24	3.45	1.21
15. Я владею стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся (В2).	2.14	3.36	1.22	2.22	3.53	1.31
16. Я владею стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся (В3).	2.05	3.41	<b>1.36</b>	1.98	3.51	<b>1.53</b>

Сравнение средних оценок, данных каждому из утверждений в опросном листе студентами бакалавриата и магистратуры, принявшими участие в опытном обучении (по четырехбалльной шкале), представлено графически на рисунке 7 и рисунке 8 соответственно (см. рисунок 7 и 8).



**Рис. 7.** Средние оценки по каждому из утверждений до и после обучения (по результатам опроса студентов бакалавриата, max.: 4 балла)



**Рис. 8.** Средние оценки по каждому из утверждений до и после обучения (по результатам опроса студентов магистратуры, max.: 4 балла)

В ходе анализа результатов предварительного и финального анкетирования выявлено абсолютное увеличение средней оценки, данной студентами как бакалавриата, так и магистратуры, каждому из шестнадцати утверждений в опросных листах. Наибольшее изменение средней оценки (в 1,69 и 1,66 баллов соответственно) выявлено в утверждении о знании *«различных стратегий исправления ошибок и особенностей их использования (32)»*. На втором месте — утверждение о знании *«различных обозначений типов ошибок (error codes) (34)»*, получившее наибольший прирост в средней оценке, данной студентами магистратуры (1,42), и утверждение об умении *их использовать (У3)*, получившее наибольший прирост в оценке, данной студентами бакалавриата (1,5). Все эти утверждения соответствуют частным целям обучения в рамках первой темы разработанного модуля, посвященной изучению различных типов корректирующей обратной связи.

Данный результат можно объяснить тем, что сформированные на первых двух занятиях знания различных стратегий исправления ошибок (в том числе стратегии использования обозначений различных типов ошибок), а также умение их грамотно и обоснованно использовать при проверке письменных работ разных жанров, написанных обучающимся с разным уровнем владения иностранным языком, закреплялись в процессе изучения двух последующих тем и выполнения заданий второго и третьего блока.

Результаты анализа использования студентами различных стратегий исправления ошибок в ходе выполнения заданий предварительного и финального тестирования, приведенные в таблице 10, свидетельствуют о расширении в ходе обучения их репертуара у студентов.

При проверке эссе-рассуждения в ходе выполнения задания предварительного тестирования все студенты IV года обучения бакалавриата (22 человека) использовали прямую обратную связь, при этом в работах 10 студентов (что составляет 45% от общего числа студентов) это был единственный использованный тип корректирующей обратной связи. Лишь три студента в ходе финального тестирования использовали прямую обратную связь в качестве единственной стратегии исправления ошибок. Значительно выросло количество студентов, использовавших косвенную обратную связь в сочетании с другими типами корректирующей

обратной связи (на 39,5%), преимущественно в сочетании с обозначениями типов ошибок. Пять студентов выборочно предоставили обучающимся металингвистические комментарии как на полях работы, так и в тексте финального комментария (см. таблица 10).

Таблица 10

**Использование студентами различных типов корректирующей обратной связи в ходе предварительного и финального тестирования**

Типы корректирующей обратной связи:	Прямая	Косвенная	Металингвистические комментарии	Обозначения типов ошибок	Переформулирование
Студенты <i>бакалавриата</i> (22 человека)					
<b>Предварительное</b> тестирование:	22 (100%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	11 (50%)	7 (32%)
<b>Финальное</b> тестирование:	19 (86%)	14 (64%)	5 (23%)	16 (73%)	8 (36%)
Студенты <i>магистратуры</i> (49 человек)					
<b>Предварительное</b> тестирование:	35 (71%)	31 (63%)	3 (6%)	27 (55%)	8 (16%)
<b>Финальное</b> тестирование:	25 (51%)	45 (92%)	8 (36%)	38 (78%)	10 (20%)

Что касается студентов уровня магистратуры, при анализе результатов выполнения заданий предварительного и финального тестирования выяснилось, что количество человек, использовавших прямую обратную связь (35 человек или 71% от общего числа студентов; из них 10 человек, т.е. 20% студентов, использовали ее в качестве единственного типа корректирующей обратной связи) сократилось на 20% (до 25 человек), в то время как количество студентов, использовавших другие четыре типа корректирующей обратной связи выросло (см. таблицу

10), что свидетельствует о расширении репертуара владения стратегиями работы с ошибками в иноязычной письменной речи обучающихся у магистрантов.

Важно также отметить, что в ходе наблюдения за тем, как участники опытного обучения выполняли практические задания, мы пришли к выводу о том, что хотя многим из них изначально были известны некоторые обозначения типов ошибок (error-codes), лишь немногие могли сформулировать цель использования данного типа корректирующей обратной связи. Кроме того, важно отметить, что репертуар обозначений типов ошибок (error-codes), используемых студентами при выполнении задания предварительного тестирования и на начальных этапах опытного обучения, был крайне ограничен и сводился преимущественно к трем: 'G' или 'Gr.' (сокращ. от англ. 'grammar' — грамматика) для обозначения всех типов грамматических ошибок, 'V.' или 'Voc.' (сокращ. от англ. 'vocabulary' — лексика) — для обозначения всех лексических ошибок, и 'Sp.' (сокращ. от англ. 'spelling' — правописание) — для обозначения ошибок в написании слов.

Наконец, необходимо отметить частые случаи неправильного использования обозначений типов ошибок (error-codes). Так, к примеру, в ходе выполнения студентами практических заданий мы наблюдали случаи, когда ошибка, связанная с отсутствием окончания 's' у глагола в простом настоящем времени ('Present Simple') в 3-м лице единственном числе ('helps' англ. — помогает) обозначалась как ошибка в правописании ('Sp.'), а не как грамматическая ошибка ('Gr.') или конкретнее, например, ошибка в употреблении глагола ('Verb' англ. — глагол). Еще один пример — в предложении 3 в задании 7 (см. разработанный комплекс заданий в приложении 3), которое дословно сформулировано следующим образом: «*Beside, I managed to pass my final exams well and enter MSU*», — многие из студентов как бакалавриата, так и магистратуры, исправили первое слово на '*Besides*' (англ. — вводное слово, «помимо», «кроме того») и также обозначили эту ошибку как ошибку в правописании ('Sp.'), что может привести к тому, что обучающийся сделает вывод о том, что слово '*besides*' всегда пишется с 's' на конце. Возможно, это действительно ошибка в правописании, но можно также предположить, что обучающийся допустил ее, потому что знает также о существовании слова '*beside*' (англ. — предлог, «возле», «рядом») и совершил ошибку в сло-

воупотреблении. Таким образом, обозначив эту ошибку как ‘*WW*’ (сокращенно от ‘*wrong word*’ англ. — неверное слово), педагог даст обучающемуся знать о существовании двух этих слов и о необходимости изучить разницу в их употреблении. Таким образом, при разработке комплекса заданий мы стремились не только расширить у студентов репертуар различных обозначений типов ошибок (*error-codes*), что обеспечивает их более точное использование, но и приучить их более осмысленно подходить к выбору этих обозначений, анализировать возможные причины каждой допущенной обучающимися ошибки и предвидеть их дальнейшие учебные действия как реакцию на полученную от педагога обратную связь.

Наконец, третьим утверждением с наибольшей разницей между средней оценкой, данной как студентами бакалавриата, так и студентами магистратуры, до и после прохождения обучающего модуля, является утверждение о «*владении стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся (B3)*» (1,36 баллов — прирост в средней оценке, данной студентами бакалавриата, и 1,53 — в оценке, данной студентами магистратуры). Несмотря на то, что студенты всех групп бакалавриата и магистратуры, принявшие участие в исследовании, получили одну и ту же установку к заданию предварительного и финального тестирования, которая заключалась в проверке предложенного эссе, его оценивании и предоставлении письменной обратной связи, лишь 12 студентов бакалавриата (55% от общего числа студентов бакалавриата) и лишь 6 студентов магистратуры (12%) написали финальные комментарии к проверяемым работам. В ходе устной беседы со студентами по завершении предварительного тестирования с целью установить причины, по которым многие из них не оставили автору проверенной работы финального комментария, суммирующего результаты оценивания и содержащего рекомендации для обучающегося, студенты назвали отсутствие опыта получения и написания комментариев к письменным работам на иностранном языке, а также нехватку времени при отведенных на выполнение тестового задания 35 минутах, что позволяет нам полагать, что на момент проведения предварительного тестирования многие из участвующих в опытно-обучении студентов не владели стратегиями быстрой и эффективной проверки письменных работ на иностранном языке и предоставлении кон-

структивной обратной связи. Овладение студентами данными стратегиями является одной из частных целей третьей темы обучающего модуля и заданий третьего блока. При выполнении задания финального тестирования все студенты без исключения написали комментарии к проверяемой работе, анализ которых приведен в ниже в данной главе (см. п. 3.3.2).

Что касается утверждений с наименьшим приростом в средней оценке, данной как студентами бакалавриата, так и магистратуры, в первую очередь выделим следующее: «*Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся и определять их тип*» (У2) (прирост составил 0,64 по результатам анкетирования студентов бакалавриата и 0,02 — по результатам анкетирования магистрантов). Это можно объяснить тем, что при прохождении предварительного анкетирования студенты и бакалавриата, и магистратуры в целом высоко оценили собственное владение данным умением. Однако в ходе наблюдения за выполнением студентами заданий первого блока мы отметили, что выявление ошибок для многих из них оказалось непростой задачей. Причиной этому служит то, что в основе данного умения лежит высокая степень сформированности грамматических и лексических навыков, которая наблюдалась далеко не у всех студентов, принявших участие в опытном обучении.

Кроме того, мы выявили некоторые примеры нерационального поведения участников опытного обучения в процессе проверки письменных работ на предмет их языковой грамотности:

- Склонность к чрезмерному внесению исправлений, даже там, где написанное соответствует языковой норме.
- Изменение смысла письменного высказывания в процессе исправления языковых ошибок.
- Исправление правильного написания на неправильное.
- Нерациональное распределение внимания при поиске и исправлении ошибок — студенты часто выносили на обсуждение незначительные погрешности в проверяемых фрагментах иноязычной письменной речи, не замечая при этом более грубых ошибок.

Проиллюстрируем выше перечисленное примером изначально грамотно сформулированного, с нашей точки зрения, предложения из задания 1 в разработанном комплексе заданий (см. комплекс заданий в приложении 3): «*One day we were driving through a forest when suddenly the car in front of us braked sharply*» (англ. — «Однажды мы ехали по лесу, как вдруг машина перед нами резко затормозила»). Несколько студентов исправили вторую часть предложения на «... *when suddenly the car braked sharply in front of us*». Очевидно, в данном случае меняется смысл высказывания. Если обучающийся имел в виду, что внезапно *машина, которая ехала перед ними, затормозила*; то в исправленном педагогом варианте получается что *машина затормозила прямо перед ними*, что не одно и то же. Кроме того, возникает вопрос о том, правильно ли в данном случае оставить определенный артикль ‘*the*’ перед существительным ‘*car*’ (англ. — машина), поскольку в предложенном студентом-педагогом варианте становится не совсем понятно, о какой машине идет речь. Несколько студентов также предложили исправить глагол ‘*to brake*’ (англ. — затормозить) на глагол ‘*to stop*’ (англ. — остановиться), очевидно по причине незнания о его существовании, не обратившись к словарю с целью самопроверки, что является примером необоснованного исправления верного варианта написания.

Несмотря на то, что в ходе прохождения разработанного обучающего модуля у студентов происходит опосредованное формирование лексических и грамматических навыков, это не является его непосредственной целью, поэтому мы ставим перед собой задачу обучить будущих учителей и преподавателей иностранного языка, скорее, определенным стратегиям поведения при работе с ошибками, включая, тщательное осмысление идей, которые обучающиеся вкладывают в свои письменные высказывания, стремление не вносить чрезмерных исправлений в работы, что может негативным образом сказаться на мотивации обучающихся, систематическая перепроверка собственных знаний при помощи словарей и справочных материалов в процессе проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке.

Наконец, еще одним утверждением, получившим наименьший прирост в средней оценке, данной как студентами бакалавриата, так и магистратуры, является-



ся утверждение об умении определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания (У6) (0,69 и 0,57 соответственно). Это может быть объяснено тем, что у многих студентов возникли трудности, связанные с пониманием и интерпретацией формулировок, часто используемых в дескрипторах шкал оценивания международных экзаменов (например, такие формулировки, как «*a wide range of vocabulary*» или «*minor language inaccuracies*» интерпретировались разными студентами по-разному). С целью преодоления данных трудностей мы разработали задание, в котором студентам необходимо соединить наиболее часто встречающиеся в шкалах оценивания формулировки с их определениями, которое впоследствии может служить своего рода справочным материалом, которым студенты смогут пользоваться при оценивании письменных работ своих обучающихся по англоязычным шкалам оценивания (см. задание 13 в приложении 3). Мы также нашли полезным организовывать групповые обсуждения различных письменных работ в процессе их проверки по критериям. Невозможно, тем не менее, отрицать тот факт, что полное формирование умения эффективно оценивать письменные работы на иностранном языке по шкалам приходит с бóльшим количеством практики, поэтому мы ставили перед собой цель обучить студентов в первую очередь стратегиями работы со шкалами оценивания и чтения письменных работ обучающихся на иностранном языке, которые нацелены на облегчение и оптимизацию сложного, как с когнитивной, так и с языковой точки зрения, процесса критериального оценивания иноязычной письменной речи обучающихся.

Таким образом, на основе анализа результатов анкетирования студентов IV курса бакалавриата и студентов магистратуры мы можем сделать вывод об эффективности реализованного обучения с целью развития у студентов профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи.

### **3.3.2 Анализ и интерпретация результатов оценивания комментариев, написанных студентами в ходе выполнения заданий предварительного и финального тестирования**

Отдельно проанализируем комментарии, написанные студентами к проверяемому в ходе выполнения заданий предварительного и финального тестирования эссе.

Мы оценивали написанные студентами финальные комментарии по семи критериям, выделенным в ходе изучения характеристик эффективной педагогической обратной связи (см. глава 1; п. 1.2.3):

1. *персонализированность* обратной связи, ее диалогичный характер;
2. *адекватность содержания* комментария, что подразумевает искренность и правдивость, реальное отражение сильных и слабых сторон работы;
3. *сбалансированность* элементов позитивной (подкрепляющей) и негативной (ограничивающей) обратной связи;
4. *конкретность* формулировок сильных и слабых сторон работы, а также рекомендаций педагога;
5. *конструктивность* обратной связи, которая предполагает ее полезность обучающимся; ясность, каким образом они могут повысить качество работы, а также совершенствовать собственные умения письменной речи и владение иностранным языком в целом;
6. вежливость и соблюдение норм педагогической *этики*;
7. *грамотность* письменной речи педагога.

За соответствие каждому из семи параметров оценивания, приведенных выше, начислялся 1 балл; максимальное количество баллов за комментарий — 7 (при наличии как минимум одной ошибки в тексте комментария снимался балл за грамотность).

Как уже было отмечено выше, лишь 12 человек из 22 студентов бакалавриата и 6 человек из 49 студентов магистратуры, принявших участие в опытном обучении, написали финальный комментарий к проверяемой в ходе предварительного

тестирования работе. В таблице 11 приведено количество комментариев, соответствующих каждому из параметров оценивания.

Таблица 11

**Результаты оценивания комментариев, написанных к проверенному в ходе предварительного тестирования эссе (по параметрам оценивания)**

Параметры оценивания финального коммента- рия:	Студенты бакалавриата (из 12 написанных комментариев)	Студенты магистратуры (из 6 написанных комментариев)	Студенты бака- лавриата и маги- стратуры (из 18 написанных комментариев)	
			Кол-во человек	%
Персонализированность	9 из 12	2 из 6	11	61 %
Адекватность содержания	7 из 12	4 из 6	11	61 %
Сбалансированность элементов ОС	4 из 12	3 из 6	7	39 %
Конкретность	2 из 12	3 из 6	5	28 %
Конструктивность	3 из 12	4 из 6	7	39 %
Этичность	10 из 12	4 из 6	14	78 %
Грамотность	6 из 12	3 из 6	9	50 %
<b>Средняя оценка, полу- ченная студентами за комментарий (по 7-балльной шкале):</b>	3 балла	4 балла	—	

Проанализировав комментарии, написанные студентами при выполнении задания предварительного тестирования, мы можем констатировать следующее:

1. 11 комментариев из 18 (9 комментариев студентов IV курса бакалавриата и 2 комментария студентов магистратуры) носят персонализированный характер и написаны в формате короткого сообщения от педагога к обучающемуся; 1 комментарий (написанный студентом магистратуры), составлен в виде перечисления в форме списка положительных и отрицательных сторон работы, остальные 6 комментариев — короткие, не детализированные указания на слабые стороны работы. Например, «*Poor vocabulary.*»; «*Not easy to understand the idea.*».
2. Многие комментарии также не соответствуют и параметру сбалансированности элементов позитивной и негативной обратной связи (11 из 18), и в них отсутствует компонент подкрепления: «*Too many grammar and lexics mistakes – it makes impossible to get the idea of what you wanted to say. The structure is illogical*»<sup>5</sup>.
3. Важно также отметить характерное для подавляющего большинства комментариев (за исключением 5 комментариев из 18) отсутствие *конкретики* в формулировках, что сказывается на их *конструктивности* и усложняет стоящую перед обучающимся задачу по улучшению работы (к примеру, «*Overall, good ideas. Please, mind your grammar.*», «*Too many mistakes.*»).
4. Что касается содержательного компонента, то 11 из 18 комментариев в целом достоверно отражают сильные и слабые стороны работы, другие же 7 комментариев (5 комментариев, составленных студентами бакалавриата и 2 — магистратуры) не в полной мере соответствуют действительности (к примеру, комментарии, содержащие похвалу относительно структуры работы, в которой объективно присутствует нарушение логики).
5. Наиболее успешно студенты справились с соблюдением норм педагогической этики в процессе предоставления письменного комментария к проверяемой работе. Лишь в 4-х комментариях из 18-ти (в 2-х комментариях студентов ба-

---

<sup>5</sup> Примеры комментариев даны в том виде, в котором они были сформулированы студентами, без исправления ошибок.

калавриата и 2-х — студентов магистратуры) мы выделили формулировки, которые, на наш взгляд, не совсем соответствуют принципам этики педагогического общения (см. о педагогической этике см. глава 1, п. 1.2). К таким формулировкам мы отнесли восклицательные предложения с неконструктивной критикой («*Poor grammar!*»), а также фрагменты комментариев, содержащие наречия, усиливающие отрицательные характеристики работы: «*Too many mistakes...*» или «*Extremely limited vocabulary range*».

6. Мы не можем вынести объективное суждение о грамотности комментариев, написанных в рамках предварительного тестирования, поскольку 6 из 18-ти комментариев содержат не более 20-ти слов, и еще 1 комментарий написан на русском языке. Тем не менее, мы нашли некоторые формулировки в комментариях не совсем удачными с точки зрения их языкового оформления. Так, к примеру, в формулировке «... *Notice all your mistakes and rewrite it [this essay]*» в финальном комментарии явно имелась в виду необходимость обратить внимание на допущенные ошибки, и слово '*notice*' является в данном случае неуместным (особенно, учитывая тот факт, что преподаватель самостоятельно исправил ошибки в тексте), и его можно было бы заменить, к примеру, на «... *Pay attention to your mistakes...*» или «... *Have a look at your mistakes...*». А в комментарии из пяти слов, оставленном на полях: «*try to change word 'important'*», — допущено одновременно две ошибки. Во-первых, отсутствует определенный артикль '*the*' перед словом '*word*', а во-вторых, судя по контексту, студент имел в виду, что обучающемуся необходимо найти замену этому слову ('*to replace*', '*to find a synonym*'). Глагол '*to change*' в данном контексте может привести к тому, что весь комментарий будет воспринят автором работы как призыв к изменению формы слова '*important*', что совсем не нужно. Проблема языковой грамотности письменных комментариев педагога особенно важна, ведь язык преподавателя, помимо прочего, служит для обучающихся моделью для подражания.

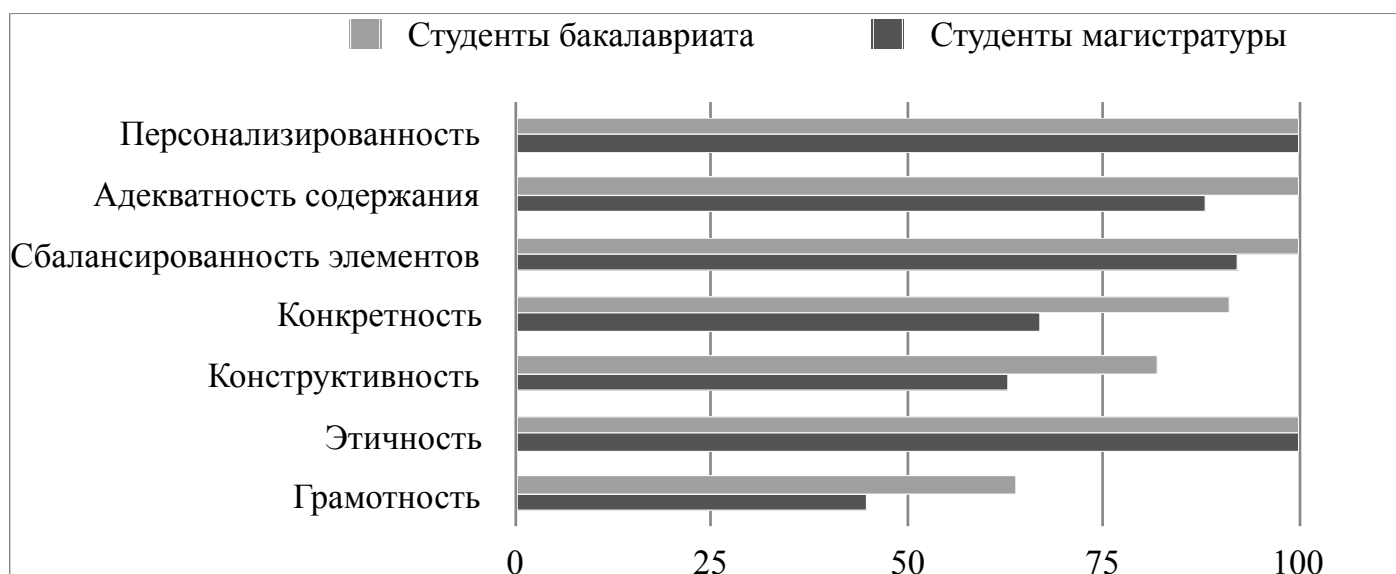
Обратимся теперь к анализу комментариев, написанных студентами в ходе выполнения финального тестового задания. В таблице 12 указано количество комментариев студентов бакалавриата и магистратуры, соответствующих каждому

из параметров оценивания, а на рисунке 9 — графическое изображение успешности выполнения задания студентами по каждому из параметров оценивания в процентном соотношении.

Таблица 12

**Результаты оценивания комментариев, написанных к проверенному в ходе финального тестирования эссе (по параметрам оценивания)**

Параметры оценивания финального комментария:	Студенты бакалавриата (22 человека)		Студенты магистратуры (49 человек)		Студенты бакалавриата и магистратуры (71 человек)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Персонализированность	22	100 %	49	100 %	71	100 %
Адекватность содержания	22	100 %	43	88 %	65	93 %
Сбалансированность элементов ОС	22	100 %	45	92 %	67	94 %
Конкретность	20	91 %	33	67 %	53	75 %
Конструктивность	18	82 %	31	63 %	49	69 %
Этичность	22	100 %	49	100 %	71	100 %
Грамотность	14	64 %	22	45 %	36	51 %
<b>Средняя оценка, полу- ченная студентами за комментарий (по 7-балльной шкале):</b>	6 баллов		5 баллов		—	



**Рис. 9.** Результаты оценивания комментариев, написанных студентами к проверенному в ходе финального тестирования эссе (по параметрам оценивания; в %).

На основе анализа комментариев, написанных студентами при выполнении задания финального тестирования, мы делаем следующие выводы:

1. Как видно из таблицы выше, все написанные комментарии студентами бакалавриата и магистратуры носят *персонализированный* характер и отвечают принципам этики педагогического общения (в формулировках большинства комментариев присутствует обращение к обучающемуся; использованные в тексте комментариев формулировки, в том числе критические замечания, носят вежливый и доброжелательный характер).
2. Что касается *содержательного компонента* комментариев, то все 22 комментария, написанные студентами бакалавриата, отражают реальные сильные и слабые стороны проверяемой работы, а также содержат в целом адекватные рекомендации ее автору. Комментарии, написанные студентами магистратуры также в целом удовлетворяют данному параметру оценивания за исключением *шести* работ. Данным работам характерно использование широких формулировок, не несущих особо значимый смысл (например, «*You have done everything almost right*»), а также некоторое противоречие между разными фрагментами одного и того же комментария. К приме-

ру, в одной из работ студент начинает комментарий с того, что отмечает с положительной стороны структуру и логику изложения в проверяемой работе, а следом указывает на необходимость поработать над организацией идей в тексте: *«The essay is well-structured and flows logically and smoothly. Good ideas, but you may want to organise them a little better»*.

3. В целом для комментариев характерна сбалансированность элементов позитивной и негативной, а также мотивирующей и инструктивной обратной связи, за исключением лишь *четырёх* комментариев, написанных студентами магистратуры. Так, например, один из комментариев составлен следующим образом: *«A very nice start to your essay! It also demonstrates good structure, paragraphs are well-organised. Some of your ideas are well-originated. However, when it comes to vocabulary range, it is not very wide and sophisticated. Also you are having trouble with prepositions. Overall, I can see you put forth a lot of effort. Good luck on your exam!»*. В данном комментарии студент выделяет положительные характеристики работы (без конкретизации), и констатирует некоторые ее недостатки (ограниченный словарный запас и ошибки в употреблении предлогов), не формулируя рекомендации по их преодолению. Подавляющее большинство комментариев, тем не менее, полностью удовлетворяют данному параметру оценивания:

*Dear [student],*

- (1) This essay is rather well-structured, and flows somewhat logically and smoothly. (2) To improve it even further I'd advise you to provide more explicit examples (see paragraphs three and four) and to restate the topic more clearly in conclusion. (3) Unfortunately, this piece of writing contains quite a lot of grammar mistakes and even systematic errors (see my corrections right below your work). (4) Please, go over our last month's classroom material and mind consulting a dictionary each time you're unsure of how to spell this or that word (e.g. the word 'college' is spelled differently in your work). (5) Good job overall, your essay covered the question posed in the task. (6) I encourage you to write this essay again minding my corrections. (7) I look forward to reading your makeover. (8) Keep up the good work!*



*Kate*

Данный комментарий содержит элементы подкрепления (предложения 1, 5), конструктивной критики (3), инструктивной (2, 4, 6) и мотивирующей (7, 8) обратной связи.

4. Формулировки комментариев, написанных как студентами бакалавриата, так и студентами магистратуры, стали заметно более *конкретными* (например, в комментарии выше даны отсылки к конкретным абзацам в тексте работы, которые педагог имеет в виду). Констатация слабых сторон работы в большинстве комментариев (особенно в комментариях, написанных студентами бакалавриата) сопровождается понятными рекомендациями по преодолению возникших трудностей (например, «*This essay is overwhelmed with repetitions, so please find synonyms for the words I've underlined in your essay*») и объяснением систематических ошибок посредством металингвистических комментариев, что делает обратную связь более полезной для обучающихся.
5. По-прежнему актуальной остается проблема языковой грамотности письменной обратной связи педагога. Это обусловлено тем, что в основе формируемых в рамках разработанного обучающего модуля профессионально-коммуникативных умений заложены сформированные у студентов лексические и грамматические навыки к началу обучения. К сожалению, у нас не было возможности измерить уровень владения английским языком у каждого студента, принявшего участия в опытном обучении, поскольку оно проходило в естественных условиях, и наш обучающий модуль встраивался в курсы, читаемые другими преподавателями. Однако в ходе обсуждения ошибок в рамках выполнения практических заданий, а также взаимодействия со студентами в процессе обучения (разработанный модуль читался полностью на английском языке), мы сделали вывод о том, что в среднем уровень владения английским языком у студентов магистратуры во всех группах был ниже, чем у студентов IV курса бакалавриата, обучающихся на отделении лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, что обу-

словлено тем фактом, что многие из магистрантов не имеют профильного лингвистического образования на уровне бакалавриата (однако мы отметили, что в каждой из принявших участие в опытном обучении групп и бакалавриата, и магистратуры были студенты с заметно более и заметно менее высоким уровнем владения английским языком). Среди наиболее частотных ошибок выделим ошибки в употреблении артиклей (например, «*Try to use wide range of vocabulary*») и повторы: «... *it would be better to avoid repetitions, and the ideas are very repetitive*». Примечательно, что автор данного комментария рекомендует обучающемуся избегать повторов, используя однокоренные слова ‘*repetitions*’ и ‘*repetitive*’ в одном коротком предложении. Частотными можно также обозначить ошибки в управлении глагола ‘*to suggest smth/that somebody should do something*’ в инструктивной части комментария (англ. — предлагать) и глагола ‘*to look forward to doing something*’ в завершающей фразе комментария, цель которой заключается в приглашении обучающегося к дальнейшему взаимодействию (англ. — ждать с нетерпением; например, «*I look forward to reading your second draft*»). Наконец, в комментариях присутствуют ошибки в употреблении грамматических понятий (например, ‘*indirect articles*’ вместо ‘*indefinite articles*’ — неопределенные артикли). Представляется целесообразным подробно изучить в дальнейшем собранный в ходе опытного обучения материал с целью создания списка типичных и наиболее частотных ошибок в письменной педагогической обратной связи и разработки на его основе дополнительных заданий для будущих педагогов.

Вместе с тем мы не можем не отметить разнообразие использованных студентами лексических и грамматических структур в финальных комментариях, в том числе фраз, выделенных ими в ходе анализа различных примеров письменных комментариев учителей и преподавателей при выполнении заданий второго и третьего блока, а также из предложенного списка аутентичных фраз для педагогической обратной связи. Подтверждением этому также служат результаты анкетирования. Так, средний бал, данный утверждению «*Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся педагогической обратной связи*

*при обучении письменной речи на иностранном языке (35)»* как студентами бакалавриата, так и магистратуры, по завершении обучения вырос не менее чем на единицу по сравнению с результатами предварительного анкетирования (см. таблица 9).

Таким образом, проанализировав комментарии студентов к проверяемым письменным работам в ходе выполнения заданий предварительного и финального тестирования, мы сделали вывод о том, что в целом студенты бакалавриата и в несколько меньшей степени студенты магистратуры, принявшие участие в опытном обучении, овладели стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке. Написанные в ходе выполнения финального тестового задания комментарии носят персонализированный характер; их содержание адекватно проверяемой работе; формулировки сильных и слабых сторон работы, а также рекомендаций по улучшению ее качества, в целом конкретны и понятны. Мы также сделали вывод о необходимости уделить больше внимания языковому компоненту комментария и учесть в дальнейшей работе над разработанным модулем необходимость предупреждения частотных ошибок в письменной педагогической обратной связи.

### **3.3.3 Проверка достоверности результатов самооценивания студентов при помощи качественного анализа итогового продукта учебной деятельности**

Поскольку «анкетирование несет в себе отпечаток субъективности, так как в его основе всегда лежит мнение отдельного индивида» [91, с. 46], в данном параграфе мы проанализируем достоверность результатов анкетирования до и после обучения, сопоставив их с результатами выполнения студентами заданий предварительного и финального тестирования.

Мы расположили работы студентов бакалавриата и магистратуры пофамильно в алфавитном порядке (сперва по университетам в следующем порядке: студенты бакалавриата и затем магистратуры МГУ им. М.В. Ломоносова, студенты магистратуры НИУ ВШЭ, студенты магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена; а затем

по алфавиту внутри каждой из групп) и пронумеровали их от 1 до 71 соответственно. Затем при помощи онлайн генератора случайных чисел [случайноечисло.рф](http://случайноечисло.рф) определили номера пяти работ студентов, которые будут проанализированы ниже в данном параграфе.

Посредством генератора случайных чисел были определены следующие порядковые номера работ студентов для анализа достоверности результатов анкетирования: 3, 11, 22, 36 и 38 (см. рисунок 10).

случайное число.рф -  
Самый простой, точный и понятный  
**ГЕНЕРАТОР СЛУЧАЙНЫХ ЧИСЕЛ**

22                      11                      36

                                 38                      3

**СЛУЧАЙНОЕ ЧИСЛО**

Создано: 18.8.2018 в 03:27:57 GMT +2

В ДИАПАЗОНЕ ОТ:

1                      до                      71

КОЛИЧЕСТВО ЧИСЕЛ:

5

Исключить повторы:

**Рис. 10.** Результаты генерации случайных чисел с целью определения порядковых номеров работ студентов для анализа достоверности результатов анкетирования

**Работа №3.** При прохождении предварительного анкетирования автор данной работы не выразил полного согласия ни с одним из приведенных в опросном листе утверждений, что позволяет нам сделать вывод об отсутствии у него на мо-

мент анкетирования уверенности в собственном владении целевых для разработанного обучающего модуля знаний, навыков и умений. Автор выразил слабую степень согласия («Скорее согласен/согласна») с утверждениями об умении обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся и определять их тип (У2), а также знании различных обозначений типов ошибок (З4) и умении их использовать (У3), что отражено в результатах выполнения студентом задания предварительного тестирования. Студент успешно справился с обнаружением ошибок в предложенном для оценивания эссе и использовал в процессе их исправления преимущественно стратегию прямой обратной связи и обозначения типов ошибок. Примечательно то, что если до середины работы студент тщательно исправляет все ошибки и выбирает точные обозначения их типов вплоть до уточнения типов допущенных грамматических (например, ошибки, связанные с употреблением артиклей или порядком слов в предложении) или лексических ошибок, то во второй части эссе все исправления сводятся к несистематическому подчеркиванию фрагментов предложений, содержащих ошибки, и использованию только двух обозначений типов ошибок — ‘*Gr.*’ для обозначения всех грамматических и ‘*Voc.*’ — для обозначения лексических ошибок. Такое неравномерное распределение внимания и усилий в процессе проверки письменной работы обучающегося на иностранном языке свидетельствует об отсутствии у студента к началу обучения владения стратегией проверки и оценивания письменных работ обучающихся (В2), на что студент сам указывает в анкете, дав данному утверждению оценку «Скорее не согласен/не согласна».

Проверяемому эссе не была дана оценка по шкале оценивания письменных заданий IELTS, что может быть объяснено отсутствием у студента, в соответствии с результатами опроса, знания основных критериев оценивания иноязычной письменной речи (З3), умения грамотно анализировать шкалы оценивания (У5), умения определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания (У6), а также владения стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя ключевые слова в характеристиках разных уровней (В1).

Финальный комментарий, оставленный студентом к проверяемому эссе, состоит только из одной фразы: «*Poor grammar!*». Пользуясь приведенными выше

параметрами оценивания финальных комментариев студентов, отметим, что данная обратная связь не является персонализированной и не содержит ни элементов позитивной обратной связи, ни рекомендаций обучающемуся. Таким образом, в данном комментарии не реализуется ни мотивирующая, ни обучающая функции педагогической обратной связи. Данный комментарий состоит всего из двух слов, поэтому мы не можем делать выводы относительно его грамотности. Несмотря на то, что в опросе автор работы дал оценку утверждению об умении формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся (У1) «Скорее согласен», он выразил неуверенность в собственном знании лексических и грамматических единиц, наиболее часто встречающихся в педагогической обратной связи в обучении иноязычной письменной речи (35), а также умении формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся на иностранном языке (У8) и владении стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи (В1).

При выполнении задания финального тестирования студент написал к проверяемому эссе следующий комментарий:

*Ivan,*

*(1) Generally, it was a good attempt at the task. (2) Overall, your essay is well-organised and you managed to split your ideas into clear paragraphs. (3) You also demonstrate a good range of vocabulary.*

*(4) However, there are several things to consider in your piece of writing. (5) First, I saw no logic in your last paragraph since there is no connection between increasing knowledge of one's personality and improving knowledge of a subject. (6) You should work on argumentation more carefully next time.*

*(7) Second, try to pay more attention to the use of prepositions (at university) and plural forms (themselves). (8) Be also careful with the choice of words ('make a decision' rather than resolution). (9) Since it's formal writing, you must avoid using such linking words as 'also' at the beginning of a sentence.*

*(10) On the whole, however, you did good work.*

*(11) Good luck on your exam!*

В данном комментарии можно выделить его персонализированность — в тексте комментария есть обращение к обучающемуся по имени, а также пожелание удачи на экзамене, — а также доброжелательный тон речи. В данном комментарии можно выделить четкую структуру: позитивная обратная связь в первом абзаце (предложения 1, 2 и 3); конструктивная критика относительно содержания работы во втором абзаце (4, 5, 6) и относительно ее грамотности — в третьем (7, 8, 9). В анкете по завершении обучения студент выразил согласие со всеми утверждениями, касающимися его владения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке (35; У1; У8; В3), что соответствует действительности.

Студент оценил данное эссе в 6 баллов по шкале оценивания письменных заданий IELTS, что соответствует экспертной оценке, а значит, мы можем полагать, что данные финального анкетирования, согласно которым студент овладел знаниями, умениями и навыками, необходимыми в процессе работы со шкалами оценивания при проверке письменных работ на иностранном языке, достоверны (33; У5; У6; В1).

Наконец, как и в задании предварительного тестирования, студент обнаружил все ошибки в предложенном эссе, однако при этом использовал более разнообразные обозначения различных типов ошибок, включая указание на ошибки во множественном числе существительного (*'Pl.'* от англ. *'plural'* — множественное число; *'VT'* для обозначения ошибок в употреблении глагольного времени (от англ. — *'Verb Tense'*) и другие). Соответствующим утверждениям в его финальном опросе также даны положительные оценки (34; У2; У3; В2).

*См. подробный анализ работ № 11, 22, 36 и 38 в приложении 7.*

Таким образом, по итогам сопоставления результатов анкетирования до и после обучения с результатами выполнения заданий предварительного и финального тестирования мы сделали вывод о том, что в целом студенты объективно оценили собственное владение знаниями, навыками и умениями, выделенными в качестве результатов обучения в рамках разработанного обучающего модуля, что подтверждает достоверность выводов, сделанных в ходе анализа результатов предварительного и финального анкетирования студентов.

## Выводы по третьей главе

1. Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности разработанного обучающего модуля, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических специальностей, осуществлялась в четыре этапа: *организационный* (в ходе которого была разработана рабочая программа модуля, а также комплекс заданий, фрагменты которого были апробированы с учителями школ английского языка EF English First, а также студентами IV курса, обучающимися на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (направление подготовки «Лингвистика», уровень бакалавриата); этап *реализации* опытного обучения, в котором приняли участие 71 человек, из них 22 студента IV курса бакалавриата и 8 студентов II курса отделения магистратуры, обучающихся на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва); 23 студента I курса магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва); 18 студентов II курса магистратуры Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург); этап *констатации*, который заключался в обработке результатов опытного обучения, и этап их *интерпретации*.
2. Анализ результатов анкетирования студентов бакалавриата и магистратуры, принявших участие в опытном обучении, позволил сформулировать вывод об эффективности разработанного обучающего модуля для развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков, о чем свидетельствует абсолютное повышение средних оценок, данных студентами до и после обучения каждому из утверждений в опросном листе о владении целевыми для разработанного обучающего модуля знаниями, навыками и умениями. Методом статистической проверки гипотез (t-критерием Стьюдента) было установлено, что обучение оказало статистически значимый эффект на студентов, принявших участие в опытном обучении.



3. Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий предварительного и финального тестирования показал, что студенты в целом овладели умением написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке, в которых присутствуют элементы позитивной (подкрепляющей) обратной связи, конструктивной критики, а также мотивирующий и инструктивный компоненты. По-прежнему актуальной остается проблема языковой грамотности профессионально-ориентированной письменной речи студентов лингводидактических специальностей, которая во многом зависит от сформированных у них к началу обучения лексических и грамматических навыков. Собранный в ходе опытно-экспериментальной работы материал может послужить базой для разработки дополнительных заданий, направленных на предупреждение частотных ошибок в письменной педагогической речи будущих учителей и преподавателей иностранных языков.
4. Проведенный сопоставительный анализ результатов анкетирования до и после прохождения обучения и результатов предварительного и финального тестирования случайной выборки студентов позволил сделать вывод о том, что в целом оценки, данные студентами приведенным в опросных листах утверждениям соответствуют их реальному уровню владения заложенными в разработанный обучающий модуль знаниями, навыками и умениями.
5. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что *разработанный обучающий модуль позволяет достичь развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических специальностей в рамках высшего профессионального образования уровней бакалавриата и магистратуры.*

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования заключалась в разработке теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики развития иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Лингвистика».

Результаты проведенного исследования заключаются в следующем:

1. Раскрыто содержание понятия «педагогическая обратная связь», проанализированы подходы к определению ее топологии и характеристик, определено ее место в структуре профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранного языка. Раскрыто содержание понятия «письменная педагогическая обратная связь», определены ее типы.
2. Составлен перечень профессионально-коммуникативных умений педагога, лежащих в основе процесса осуществления педагогом письменной обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке.
3. Разработаны теоретико-методологические основы методики развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи; разработано содержание обучения, направленного на развитие искомых профессионально-коммуникативных умений у будущих педагогов иностранных языков; выявлен минимальный уровень владения иностранным языком для развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.
4. Разработан комплекс заданий, состоящий из моно- и полифункциональных коммуникативных заданий, в том числе проблемных, и служащий средством поэтапного формирования профессионально-коммуникативных

умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

5. Экспериментально доказана эффективность разработанной в рамках настоящего диссертационного исследования методики развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Педагогическая обратная связь — информация, которую обучающиеся получают от педагога в ответ на определенные учебные действия или относительно собственных учебных достижений. Педагогическая обратная связь является компонентом педагогического общения и реализует ряд педагогических функций: оценочную, обучающую, корректирующую, мотивирующую, управляющую, воспитывающую. В обучении иностранным языкам письменная педагогическая обратная связь рассматривается как информация, которую педагог сообщает обучающимся в результате проверки и оценивания их письменных работ. Иноязычная письменная педагогическая обратная связь может предоставляться в виде кратких комментариев в тексте работы или на полях, а также в виде финального развернутого комментария к письменной работе обучающегося. Письменная корректирующая обратная связь — тип письменной педагогической обратной связи, призванный помочь обучающимся исправить ошибки в письменных работах. Финальный, результирующий комментарий к письменной работе обучающегося, созданный педагогом на иностранном языке, можно также рассматривать как жанр профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи учителя / преподавателя иностранного языка, которому свойственны такие характеристики письменной речи, как дистантность (отсутствие возможности вступить в прямой контакт с адресатом письменного высказывания, т.е. с обучающимся, в процессе его создания); диалогичность (осуществление педагогической обратной связи предполагает выстраивание между педагогом и обучающимся условного продолжительного диалога, в ходе которого обратная связь может уточняться, дополняться и корректироваться в процессе их педагогического взаимодействия);

возможность планировать высказывание и осуществлять тщательный выбор языковых средств для его реализации.

2. Для успешного осуществления качественной, методически релевантной письменной педагогической обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке педагогу необходимо уметь: а) описывать на иностранном языке сильные и слабые стороны письменных работ обучающихся; б) обнаруживать ошибки и определять их тип; в) аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик; г) грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; д) определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания; е) формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке; ж) составлять на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части.

3. Формирование иноязычных профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков достигается в рамках целенаправленного обучения, содержание которого организовано в виде обучающего модуля и реализуется в соответствии с принципами модульного обучения. Формирование профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи происходит в три этапа: 1) развитие профессионально-коммуникативных умений письменной корректирующей обратной связи; 2) развитие профессионально-коммуникативных умений чтения, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и работе со шкалами оценивания; 3) развитие умений создания в письменной форме финальных комментариев к письменным работам обучающихся. Минимальным рекомендованным уровнем владения иностранным языком для прохождения обучения является уровень B2 по CEFR.

4. В качестве основного средства обучения представляется целесообразным использовать комплекс из моно- и полифункциональных коммуникативных заданий, включающий проблемные задания, а также интегрированные задания на

чтение и письменную речь, в котором можно выделить три блока заданий в соответствии с этапами обучения, направленного на формирование искомым для настоящего диссертационного исследования иноязычных профессионально-коммуникативных умений педагога: 1) задания, направленные на развитие знаний, навыков и умений использовать различные типы корректирующей обратной связи в процессе проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке; 2) задания, направленные на развитие профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при проверке письменных работ обучающихся на иностранном языке и работе со шкалами оценивания; 3) задания, направленные на обучение созданию письменных комментариев к работам обучающихся на иностранном языке.

5. Представленный в настоящем диссертационном исследовании обучающий модуль позволяет достичь развития профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи у студентов лингводидактических специальностей в рамках высшего профессионального образования уровней бакалавриата и магистратуры.

Представленный в рамках настоящего диссертационного исследования обучающий модуль может в перспективе служить моделью для разработки других обучающих модулей, направленных на развитие иных профессионально-коммуникативных умений, необходимых педагогу при использовании иностранного языка как средства педагогического общения (например, профессионально-ориентированных умений аудирования педагога; умений грамотно формулировать установки к заданиям различных типов на иностранном языке и других). Перспективным направлением для дальнейших исследований является также изучение типичных и наиболее частотных языковых и речевых ошибок, которые допускают будущие и практикующие учителя и преподаватели иностранных языков в письменной педагогической обратной связи, и разработка методики их предупреждения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аванесов, В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме // М.: МГТА. — 1995.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Изд-во ИКАР, 2009.
3. Алмазова, А.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие. — М.: Litres, 2008. - 220 с.
4. Андриенко, Е.В., Слостенин, В.А. Социальная психология: Учебник для вузов. — СПб: Издательский дом “Питер”, 2004.
5. Барышников, Н.В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. — 2018. — №1. — С. 55-65.
6. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа //Эстетика словесного творчества. — 1979. — С. 281.
7. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник. — М.: Флинта: Моск. психолого-социал. институт, 2003. — 232 с.
8. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. — М.: ЛИБРОКОМ, 2010. — 448 с.
9. Бессонов, К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // Juvenis scientia. — 2016. — №2. — С. 86-89.
10. Бодалев, А. и др. (ред.). Психология общения. Энциклопедический словарь. — Litres, 2018. — 2280 с.
11. Борисова, И.Н. Категория цели и аспекты текстового анализа //Жанры речи. — Саратов: 1999. — Т. 3. — С. 85-101.
12. Борисова, Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию // Современные образовательные технологии: Модуль 1. — 2000.

13. Бурденюк, Г.М., Григорьевский, В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. — Штиинца, 1978.
14. Вайнрайх, У. Языковые контакты: Состояние и проблематика исследования /У. Вайнрайх. — Киев: Вища школа. Изд-во при Киевском университете, 1979. — 263 с.
15. Винер, Н. Кибернетика и общество. — М.: Изд-во иностранной литературы. — 1958. — 200 с.
16. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика //М.: НМЦ СПО. —1999. — С. 538.
17. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1984. — 433 с.
18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, 2009. — 672 с.
19. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Учебное пособие. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
20. Градова, И.В. Норма, мультинорма и подготовка разнопрофильных специалистов / И.В. Градова // Язык и карьера. Мат-лы науч.-практ. конференции 28-29 марта 2002 года / Отв. ред. И.В. Градова. — Архангельск: Поморский госун-т, 2002. — С. 35-36.
21. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия — М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
22. Данилина, Е. А. Принципы модульного обучения и обучающий модуль как структурная единица организации учебного процесса //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2014. — №. 3.
23. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка //Язык. Личность. Текст: сб. ст. к. — 2005. — Т. 70. — С. 34-55.

24. Димова, Г.В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Димова Галина Викторовна. — Иркутск, 2004. — 343 с.
25. Еремин, Ю.В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (предметная область иностранный язык) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Еремин Юрий Владимирович. — СПб., 2001. — 322 с.
26. Ершова, Т. А., Коренев, А. А. Использование интегрированных заданий на чтение и письменную речь для развития профессионально-коммуникативных и когнитивных умений студентов педагогических специальностей // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — №. 1. — С. 159-168.
27. Ершова, Т.А. Оценивание иноязычной письменной речи как когнитивный процесс // Профессиональное образование. Столица. — 2018. — №7. — С. 45-47.
28. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. — М.: Изд-во Академии педагог. наук, 1958.
29. Залевская, А.А. Проблемы психолингвистики. — Тверь, 1983.
30. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы/ И.А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1978.
31. Зимняя, И. А. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода. — М.: Издательство Московского университета, 1985. — С. 231-235.
32. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
33. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: МОДЭК, МПСИ, 2001. — 432 с.



34. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса //Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. — 2004. — С. 162-167.
35. Ёай, М.В. Способы оценки билингвальной методической компетенции у студентов языковых вузов : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ёай Мария Владимировна. — Москва, 2003. — 201 с.
36. Изаренков, Д. И. Аппарат упражнений в системном описании //Русский язык за рубежом. — 1994. — Т. 1. — С. 77-85.
37. Кавнатская, Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кавнатская Елена Вячеславовна. — Москва, 1999. — 310 с.
38. Капитонова, Т. И., Московкин, Л. В. Методика обучения русскому языку на этапе предвузовской подготовки /Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин — СПб.: Златоуст. — 2006.
39. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса //Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. — Волгоград : 1999. — С. 3-18.
40. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
41. Каратанова, О.А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Каратанова Ольга Анатольевна. — Волгоград : 2003. — 181 с.
42. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Китросская И.И. — М., 1970. — 227 с.
43. Клец, Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения // Труды Псковского политехнического института. — 2011. — №15. — Том 1. — С. 82-87.

44. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование. М.:Высшая школа, 1989. — 127с.
45. Колесников, А. А. Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности //Иностранные языки в школе. — 2011. — №. 1. — С. 20-27.
46. Кондакова, Н.Н. Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи (английский язык, языковой вуз) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кондакова Наталья Николаевна. — Тамбов, 2006. — 184 с.
47. Коренев, А. А., Ершова, Т. А. Письменная обратная связь как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка //Теория и практика общественного развития. — 2015. — №. 12.
48. Коренев, А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного // Иностранные языки в школе. — 2016. — №1. — С. 56-60.
49. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования //Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2017. — №. 3. — С. 88-97.
50. Коренев, А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. — 2018. — №2. — С. 112-127.
51. Лаврентьева, Н.Б., Нечаева, А.В. Педагогическая этика /Учебное пособие. — Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. — 156 с.
52. Ладыженская, Т.А., Михальская, А.К. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. — 2-е изд. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
53. Леонтьев, А.А. О некоторых психологических особенностях усвоения ошибок (вербальная память, перевод, значение ошибок)/ А.А. Леонтьев// Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. — М.: МГУ, 1970. — С. 78-79.

54. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. — Нальчик: Эль-фа, 1996. — 96 с.
55. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в ее общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев // Избр. психологические тр. — М.: Воронеж, 2001.
56. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 416 с.
57. Лотман, М.Ю. О поэтах и поэзии. Анализ поэтического текста. — СПб.: Искусство-СПБ, 1996. — 848 с.
58. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. — М.: Академия, 2002. — 352 с.
59. Миролюбов, А.А., Краевский, В.В., Цетлин, В.С. и др. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе — М.: Педагогика, 1981.— 456 с.
60. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учебное пособие. — М.: Академия. 1998. — 432 с.
61. Нужа, И.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Нужа Ирина Витальевна. — СПб., 2010. — 247 с.
62. Олянич, А.В., Копылова, В.В. Лингводидактический дискурс //Дискурс-Пи. — 2015. — Т. 12. — №. 3-4. — С. 155-157.
63. Павлова, И. П. Методика коррекции ошибок в устной речи студентов языкового вуза //Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца / под ред. В.А. Артемова и Н.И. Гез. — 1968. — Т. 44. — С. 382-391.
64. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
65. Поляков, О.Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: Дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.02 / Поляков Олег Геннадиевич. — Тамбов, 2004. — 308 с.

66. Поляков, О.Г., Ильина, О.К., Петрова, А.А. Компетентностная модель обучения иностранному языку профессии на этапе магистратуры (на примере курса английского языка для журналистов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. — 2019. — №Т.12 — Вып. 5. — С. 403-408.
67. Пospelова, Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестник Костромского государственного университета. — Кострома : 2009. — Т. 15. — №. 1. — С. 307-310.
68. Разумовская, Р.Н. Ошибки учащихся в иностранном языке (на мат-ле английского языка) // Иностранные языки в школе. — М.: Просвещение, 1948. — №3. — с.67-69.
69. Рогатин, В. А. Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Рогатин Владимир Анатольевич. — Рязань, 2005. - 217 с.
70. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
71. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. — 1957. — №. 2. — С. 42-48.
72. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. — 3 изд. — М.: Еврошкола, 2001. — 271 с.
73. Сафонова, В.В. О некоторых проблемах обеспечения качества педагогического образования в России в общеевропейском контексте // Качественное образование: проблемы и перспективы. — 2016. — С. 277-288.
74. Сафонова, В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. Коллективная монография. — М.: НЕОЛИТ, 2017. — С. 97-123.

75. Современный русский язык: коммуникативно-функциональный аспект: Учебное пособие. — Ростов н/Д: РГПУ, 2003. — 268 с.
76. Соколова, Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соколова Наталья Германовна. — Москва, 1999. — 184 с.
77. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. — Изд-во Глосса-Пресс, 2004. — 336 с.
78. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики/Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц //А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре. — 1999. — 432 с.
79. Сысоев, П.В., Завьялов, В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2019. — No 1. — С. 62-72.
80. Сысоев, П.В. Дискурсивные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. — 2019. — №48. — С. 349-371.
81. Тер-Минасова, С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. Учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Высшая школа, 1981. — 144 с.
82. Харитонова, О.В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харитонова Ольга Викторовна. — Москва, 1999. — 294 с.
83. Цветкова, З.М. Советская методика преподавания иностранных языков. Материалы IV-го Международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. — М.: МГУ, 1964.

84. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей / С.Н. Цейтлин. — М.: Просвещение, 1982. — 143 с.
85. Цурикова, Л.В. Дискурсивные стратегии как объект когнитивно-прагматического анализа коммуникативной деятельности //Вопросы когнитивной лингвистики. — М.: 2007. — №. 4. — С. 98-108.
86. Чеканова, С. А. Методы исправления ошибок в письменной речи/С.А. Чеканова //Вестник МГИМО Университета. — М., 2013. — №. 5 (32) — С. 276-278.
87. Чойбонова, Б.М. Языковые ошибки в речи обучающихся на начальном этапе интенсивного обучения английскому языку :Метод активизации личности и коллектива : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чойбонова Бэла Матвеевна. — Москва, 2004. — 261 с.
88. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. — Л., 1985.
89. Шатилов, С. Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе //М.: Просвещение. — 1986.
90. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса: дисс. ... д. филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Шейгал Елена Иосифовна. — Волгоград, 2000. — 431 с.
91. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. - 2 изд. исп. и доп. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
92. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. — М.: Икар, 2011. — 454 с.
93. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 271 с.
94. Ярцева, В.Н. и др. Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990.

95. Allwright, R. L. The importance of interaction in classroom language learning // *Applied linguistics*. — 1984. — T. 5. — №. 2. — C. 156-171.
96. Bardovi-Harlig, K., Bofman, T. Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners // *Studies in second language acquisition*. — 1989. — T. 11. — №. 1. — C. 17-34.
97. Brookhart, S.M. How to give effective feedback to your students. — ASCD, 2017. — 128 c.
98. Brown, J. D. Testing in language programs: a comprehensive guide to English language assesment. — McGraw-Hill College, 2005.
99. Butler, D. L., Winne, P. H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // *Review of educational research*. — 1995. — T. 65. — №. 3. — C. 245-281.
100. Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*. - London: Longman, 1983. — C. 2-27.
101. CELTA. Syllabus and Assessment Guidelines. — 4 ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2015. — 18 c.
102. Cohen, A.D. Reformulation: A Technique for Providing Advanced Feedback in Writing // *Guidelines: A Periodical for classroom language teachers*. — 1989. — T. 11. — №. 2. — C. 1-9.
103. Corder, S.P. Language teaching and learning: a social encounter // *On Tesol*. — 1977. — T. 77. — C. 1-13.
104. Corder, S.P. The significance of learner's errors // *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. — 1967. — T. 5. — №. 1-4. — C. 161-170.
105. Cullen, R. Supportive teacher talk: The importance of the F-move // *ELT journal*. — 2002. — T. 56. — №. 2. — C. 117-127.
106. Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Eouanzoui, K., Erdosy, U., & James, M. Analysis of discourse features and verification of scoring levels for independent

- and integrated tasks for the new TOEFL // TOEFL Monograph No. MS-30 Rm 05-13. — Princeton, NJ: ETS, 2006. — C. 1-77.
107. Dearden, J. English as a medium of instruction-a growing global phenomenon. — British Council, 2014.
108. Dörnyei Z., Csizér K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study //Language teaching research. — 1998. — T. 2. — №. 3. — C. 203-229.
109. Eckes, T. Operational rater types in writing assessment: Linking rater cognition to rater behavior // Language Assessment Quarterly. — 2012. — №2. — C. 270-292.
110. Edge, J. Mistakes and Correction / J. Edge. — 7th imprinting. — Harlow: Longman, 1997. —70 c.
111. Ellis, R. Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1984.
112. Ellis, R. Task-based language learning and teaching. — Oxford University Press, 2003.
113. Ellis R. A typology of written corrective feedback types //ELT journal. — 2008. — T. 63. — №. 2. — C. 97-107.
114. Ellis R. et al. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context //System. — 2008. — T. 36. — №. 3. — C. 353-371.
115. Ferris D., Roberts B. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?/D.Ferris, B.Roberts //Journal of second language writing. — 2001. — T. 10. — №. 3. — C. 161-184.
116. Ferris, D., Hedgcock, J. S. Teacher response to student writing: Issues in oral and written feedback //Teaching ESL composition: Purpose, process and practice. — 2005. — C. 184-222.
117. Ferris, D. Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction // K. Hyland and F. Hyland,



- Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues . — Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
118. Ferris, D. Preparing teachers to respond to student writing //Journal of Second Language Writing. — 2007. — T. 16. — №. 3. — C. 165-193.
119. Franz, J., Teo, A. A2 is Normal. — Thai Secondary School English Teachers' Encounters with the CEFR // RELC Journal. — 2017. — C. 1-17.
120. Freedman, S.W., Calfee, R.C. Holistic assessment of writing: Experimental design and cognitive theory // Research on writing: Principles and methods. — New York, NY: Longman, 1983.
121. Freeman, D. et al. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom //ELT journal. — 2015. — T. 69. — №. 2. — C. 129-139.
122. Goldschmid, B., Goldschmid, M. L. Modular instruction in higher education: A review //Higher education. — 1973. — T. 2. — №. 1. — C. 15-32.
123. Greimas, A., Courtes, J. Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. — Paris : Hachette, 1979. — 389 с.
124. Hattie, J., Timperley, H. The power of feedback //Review of educational research. — 2007. — T. 77. — №. 1. — C. 81-112.
125. Kamhi-Stein, L. D. Teacher preparation and nonnative English-speaking educators //The Cambridge guide to second language teacher education. — 2009. — C. 91-101.
126. Kress, G. et al. Ideological structures in discourse //Handbook of discourse analysis. — 1985. — T. 4. — №. 1. — C. 22-42.
127. Lalande, J. F. Reducing composition errors: An experiment /J.F. Lalande//The Modern Language Journal. — 1982. — T. 66. — №. 2. — C. 140-149.
128. Lambert, J. Written Corrective Feedback. Effective for Students, Timesaving for Teachers// Cambridge University Press ELT [Youtube]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AZz3Td-Hc4k&t=1551s> (дата обращения: 27.11.2020).

129. Long, M. H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching //Modelling and assessing second language acquisition. — 1985. — Т. 18. — С. 77-99.
130. Macaro, E. English medium instruction. — Oxford : Oxford University Press, 2018.
131. Mercer, N. The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. — Multilingual matters, 1995.
132. Millrood, R. Discourse for Teaching Purposes / R. Millrood // Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку: Междунар. сб. науч. тр. / Отв. редактор Р.П. Мильруд. — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. — С. 23-30.
133. Milton J., Resource-rich web-based feedback: Helping learners become independent writers/J. Milton //Feedback in second language writing: Contexts and issues. — 2006. — С. 123-139.
134. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom. — Cambridge University Press, 1989.
135. Owens, G. The Module in «Universities Quarterly» / G. Owens // Universities Quarterly, Higher education and society. — 1975. Vol. 25, N 1. — P. 20–27.
136. Pasternak, M., Bailey, K. M. Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency //Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals. — 2004. — С. 155-175.
137. Plakans, L. Writing integrated items //G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.), The Routledge handbook of language testing . — London: Routledge, 2012. — С. 249–261.
138. Prabhu, N. S. Second language pedagogy. — Oxford : Oxford University Press, 1987. — Т. 20.
139. Richards, J. C., Platt, J., Weber, H. Longman Dictionary of Applied linguistics. — 1985. — Т. 28.

140. Richards, J. C. Competence and performance in language teaching //RELC journal. — 2010. — T. 41. — №. 2. — C. 101-122.
141. Russel, J. D. Modular Instruction. Amerika. — 1974.
142. Sachs, R., Polio, C. Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task //Studies in Second Language Acquisition. — 2007. — T. 29. — №. 1. — C. 67-100.
143. Sheen, Y. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles/Y. Sheen //Tesol Quarterly. — 2007. — T. 41. — №. 2. — C. 255-283.
144. Sinclair, J., Coulthard, M. Towards an analysis of discourse: The language of teachers and pupils. — Oxford: Oxford University Press, 1975.
145. Skehan, P. A framework for the implementation of task-based instruction // Applied linguistics. — 1996. — T. 17. — №. 1. — C. 38-62.
146. Skinner, B.F. The control of human behavior //Section of Psychology. - New York: Transactions of the New York Academy of Sciences, 1955. — №17 — C. 547-551.
147. Spack, R. Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps //Tesol Quarterly. — 1985. — T. 19. — №. 4. — C. 703-725.
148. Spratt, M. Pulverness, A., Williams, M. TKT Course. Modules 1, 2 and 3. — 2 ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2011. — 256 c.
149. Thornbury, S., Watkins, P. The CELTA Course. Trainee book. — Cambridge: Cambridge University Press, 2007. — 214 c.
150. Thornbury, S., Watkins, P. The CELTA Course. Trainer's Manual. — Cambridge: Cambridge University Press, 2007. — 184 c.
151. TKT Practical Module. Handbook for Teachers. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 68 c.
152. Walsh, S. Exploring classroom discourse: Language in action. — Routledge, 2011.

153. Widdowson, H. G. Skills, abilities, and contexts of reality //Annual review of applied linguistics. — 1998. — Т. 18. — С. 323-333.
154. William, D. Feedback on learning //Maryland Formative Assessment [Youtube]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MzDuiqaGqAY> (дата обращения: 30.08.2018).
155. Wolfe, E.W., Kao, C.W., Ranney, M. Cognitive differences in proficient and nonproficient essay scorers // Written Communication. — 1998. — №15. — С. 265-292.
156. Wright, T. Instructional task and discoursal outcome in the L2 classroom // Language learning tasks. — 1987. — С. 47-68.
157. Образовательный стандарт МГУ им. М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика». Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавриат», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистратура»: Утвержден приказом по МГУ от 22 июля 2011 года №729. [Электронный ресурс] URL: [http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700\\_lingvistika\\_1.pdf](http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf) (дата обращения: 30.08.2020).
158. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" : Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014)//Профессиональные стандарты : образование. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 30.08.2020).
159. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — бакалавриат по направлению 45.03.02 Лингвистика / Проекты ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj->

- [FGOSVO3++/Bak3++/450302\\_B\\_3plus\\_12092019.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Bak3++/450302_B_3plus_12092019.pdf) (дата обращения: 13.09.2020).
160. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — магистратура по направлению 45.04.02 Лингвистика / Проекты ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Mag3++/450402\\_M\\_3plus\\_12092019.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Mag3++/450402_M_3plus_12092019.pdf) (дата обращения: 13.09.2020).
161. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — бакалавриат по направлению 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2020 / ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 30.08.2020).
162. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 / ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf) (дата обращения: 30.08.2020).
163. Companion Volume with New Descriptors /Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)//Council of Europe — Strasbourg, February 2018. [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 30.08.2018).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Отражение профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи в требованиях основных регулирующих документов в сфере профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранных языков в рамках программ бакалавриата и магистратуры

Таблица 1

Требования ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика») к владению компетенциями, опосредованно формируемыми в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей предоставлению письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся

Компетенции (ОС МГУ; направление интегрированной подготовки «Лингвистика»)	
У Н И В Е Р С А Л Ь Н Ы Е	<p><b>владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранном языке;</b> умение готовить публикации, проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранном языке (ИК-2);</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов написанию комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке.</i></p>
	<p><b>способность к поиску, критическому анализу, обобщению и систематизации научной информации,</b> к постановке целей исследования и выбору оптимальных путей и методов их достижения (СК-2);</p> <p><i>Формируется в процессе работы студентов с результатами научных исследований в области педагогической обратной связи, в том числе в обучении иноязычной письменной речи.</i></p>

**способность применять знания в области лингвистики, сопоставительного изучения языков и культур и межкультурной коммуникации, владение методологическими принципами и методическими приемами исследования в различных сферах профессиональной деятельности (ПК-1);**

*Формируется в процессе обучения студентов обнаружению ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся и определению их типа, написанию металингвистических комментариев к ошибкам, написанию комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке.*

**готовность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ПК-2)**

*Формируется в процессе обучения студентов учитывать социокультурные особенности обучающихся в процессе предоставления им обратной связи по результатам проверки их письменных работ.*

**понимание дискурсивной и социокультурной специфики делового, культурного и профессионального общения в современных языковых культурах и умение учитывать эту специфику в различных сферах иноязычной межкультурной коммуникации, (ПК-3);**

*Формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи с учетом специфики педагогического дискурса, характерного для того социокультурного контекста, в котором проходит обучение.*

**владение коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации (ПК-4);**

*Формируется в процессе овладения студентами коммуникативными стратегиями педагогического дискурса, в частности, коммуникативными стратегиями предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке.*

**владение первым и вторым иностранным языком на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания, межкультурной коммуникации и перевода (ПК-5).**

*Формируется в процессе развития у студентов умений профессионально-ориентированной иноязычной письменной речи, необходимых для предоставления письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке.*

<p>владение навыками и умениями подготовки и проведения учебных занятий; <b>осуществление эффективного контроля знаний, необходимых навыков и умений у обучающихся</b>; подготовка учебных и учебно-методических материалов по иностранному языку, языковедческим и культуроведческим дисциплинам в учреждениях общего среднего и среднего специального образования (ПК-13);</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению педагогической обратной связи по результатам проверки письменных работ как важному элементу процедуры языкового контроля.</i></p>
<p><b>умение прогнозировать и выстраивать предполагаемые сценарии развития коммуникативных и социокультурных ситуаций (ПК-17).</b></p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предвидеть возможную реакцию обучающихся на полученную педагогическую обратную связь с учетом их индивидуальных особенностей (способностей, психологических и социокультурных особенностей).</i></p>

Таблица II

**Требования ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры) к владению компетенциями, опосредованно формируемыми в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей предоставлению письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся**

Уровень бакалавриата	Уровень магистратуры
<b>УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ</b>	
<b>Системное и критическое мышление</b>	
<p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов эффективно пользоваться при проверке письменных работ и предоставлении обратной связи обучающимся словарями, справочными материалами, а также отечественной и зарубежной научной и научно-методической литературой, посвященной проблемам педагогической обратной связи, в том числе в обучении иноязычной письменной речи.</i></p>	



<b>Коммуникация</b>	
—	<p>УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов моделировать эффективную педагогическую обратную связь, исходя из индивидуальных особенностей, потребностей и интересов обучающихся.</i></p>
<b>Межкультурное взаимодействие</b>	
<p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов учитывать социокультурные особенности обучающихся, а также специфики социокультурного контекста, в котором происходит педагогический дискурс, в процессе предоставления им обратной связи по результатам проверки их письменных работ.</i></p>	<p>УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов учитывать социокультурные особенности обучающихся в процессе предоставления обратной связи по результатам проверки их письменных работ.</i></p>
<b>Самоорганизация и саморазвитие</b>	

<p>УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.</p> <p><i>Формируется в процессе развития у студентов стратегий работы со шкалами оценивания и стратегий проверки письменных работ обучающихся с целью оптимизации трудоемкой и времязатратной процедуры предоставления обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся; владение данными стратегиями подлежит дальнейшему развитию по мере приобретения студентами соответствующего индивидуального практического опыта.</i></p>	<p>УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.</p> <p><i>Формируется в процессе рефлексии по результатам собственной деятельности по предоставлению письменной обратной связи при проверке письменных работ на иностранном языке в рамках обучения.</i></p>
<p><b>ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ</b></p>	
<p>ОПК-1. Владеет системой лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов обнаружению ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся и определению их типа; использованию обозначений типов ошибок как стратегии корректирующей обратной связи; написанию металингвистических комментариев к ошибкам в письменной речи обучающихся.</i></p>	<p>ОПК-1. Владеет системой теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, системой ценностей и представлений, присущих культуре стран изучаемого иностранного языка.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению педагогической обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке.</i></p>

<p>ОПК-2. Владеет теоретическими основами и методикой обучения иностранным языкам и культурам, способен использовать в практической деятельности современные образовательные технологии.</p> <p><i>Формируется у студентов в процессе изучения принципов и овладения умениями предоставления письменной педагогической обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке, которая, помимо прочего, выполняет обучающую функцию.</i></p>	<p>_____</p>
<p>ОПК-3. Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи обучающимся по результатам прочтения и оценивания их письменных работ на иностранном языке как жанру профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранных языков.</i></p>	<p>ОПК-4. Способен порождать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи обучающимся по результатам прочтения и оценивания их письменных работ на иностранном языке как жанру профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранных языков.</i></p>
<p>ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.</p> <p><i>Формируется в процессе подготовки студентов к общению посредством иностранного языка в конкретной коммуникативной ситуации в рамках профессионального (педагогического) общения в письменной форме — предоставлению письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке.</i></p>	<p>ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.</p> <p><i>Формируется в процессе подготовки студентов к общению посредством иностранного языка в конкретной коммуникативной ситуации в рамках профессионального (педагогического) общения в письменной форме — предоставлению письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке.</i></p>

<p>ОПК-6. Владеет основами современной информационной и библиографической культуры, способен работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения профессиональных задач.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов эффективно пользоваться при проверке письменных работ и предоставлении обратной связи обучающимся электронными словарями, справочными материалами в сети Интернет, а также их ознакомление с существующими онлайн платформами для проверки иноязычной письменной речи.</i></p>	<p style="text-align: center;">—</p>
--	--------------------------------------

*Таблица III*

**Требования ФГОС ВО 3++ (направление подготовки «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры) к овладению компетенциями, опосредованно формируемыми в процессе обучения студентов лингводидактических специальностей предоставлению письменной обратной связи на иностранном языке по результатам проверки письменных работ обучающихся**

<b>УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ</b>		
См. Таблица 2.		
<b>ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ</b>		
<b>Категории (группы) общепрофессиональных компетенций</b>	<b>Уровень бакалавриата</b>	<b>Уровень магистратуры</b>

<p><u>Контроль оценка формирования результатов образования</u></p>	<p>ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению конструктивной педагогической обратной связи по результатам проверки письменных работ как важному элементу процедуры языкового контроля.</i></p>	<p>—</p>
<p><u>Взаимодействие с участниками образовательных отношений</u></p>	<p>ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.</p> <p><i>Формируется в процессе подготовки студентов к осуществлению педагогического общения на иностранном языке в письменной форме в рамках конкретной коммуникативной ситуации (предоставлении письменной обратной связи по результатам проверки иноязычной письменной речи обучающихся).</i></p>	<p>—</p>
<p><u>Научные основы педагогической деятельности</u></p>	<p>ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний</p> <p><i>Формируется в процессе работы студентов с научной и научно-методической литературой в области педагогической обратной связи, в том числе в обучении иноязычной письменной речи.</i></p>	<p>ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов эффективно пользоваться отечественной и зарубежной научной и научно-методической литературой (включая источники, содержащие результаты научных исследований), посвященной проблемам педагогической обратной связи, в том числе в обучении иноязычной письменной речи.</i></p>

**Отражение профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи в трудовых функциях педагога основного и среднего общего образования**

<b>Обобщенная трудовая функция:</b> «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования».		
<b>Трудовая функция:</b> общепедагогическая функция. Обучение		
<b>Трудовые действия</b>	<b>Необходимые умения</b>	<b>Необходимые знания</b>
<p><u>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.</u></p> <p><u>Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других форм контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей</u></p>	<p>Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.</p> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе разрабатываемого курса, поскольку обучение письменной педагогической обратной связи осуществляется на основе проверки и оценивания письменных работ обучающихся.</i></p>	<p>Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях.</p> <p><i>Знание основ психодидактики и поликультурного образования лежит в основе умения педагога предоставлять обратную связь обучающимся с учетом их индивидуальных психологических и социокультурных особенностей.</i></p> <p>Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов достижения.</p> <p><i>Данные знания актуализируются в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи с учетом ее функций, среди которых, помимо прочих, — обучающая, оценочная, корректирующая.</i></p>
<b>Трудовая функция:</b> Воспитательная функция.		
<b>Трудовые действия</b>	<b>Необходимые умения</b>	<b>Необходимые знания</b>

<p><u>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</u></p>	<p>Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.</p> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе обучения студентов предоставлению педагогической обратной связи обучающимся (одной из функций которой является воспитательная функция) с учетом их индивидуальных психологических и социокультурных особенностей.</i></p> <p>Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.</p> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе обучения студентов предоставлять обратную связь обучающимся в соответствии с нормами и принципами педагогической этики.</i></p>	<p>Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики.</p> <p><i>Данное знание актуализируется в процессе обучения студентов предоставлять обратную связь обучающимся с учетом их эмоционального состояния, индивидуальных психологических и социокультурных особенностей.</i></p> <p>Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий.</p> <p><i>Данное знание актуализируется в процессе обучения студентов предоставлению обучающимся письменной педагогической обратной связи с учетом их индивидуальных особенностей, интересов и потребностей, а также стимулированию посредством грамотно составленной и предоставленной обратной связи их активную и самостоятельную учебную деятельность.</i></p>
<p><b>Трудовая функция:</b> развивающая деятельность.</p>		
<p><b>Трудовые действия</b></p>	<p><b>Необходимые умения</b></p>	<p><b>Необходимые знания</b></p>

<p><u>Оказание адресной помощи обучающимся.</u></p>	<p>Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению персонализированной обратной связи с учетом их индивидуальных психологических особенностей, способностей, эмоционального состояния.</i></p> <p>Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.</p> <p><i>Формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной обратной связи обучающимся с целью управления их учебной деятельностью, ее корректировки, в том числе совместно с самими обучающимися.</i></p>	<p>Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития.</p> <p><i>Данное знание актуализируется в процессе обучения студентов предоставлению обучающимся письменной педагогической обратной связи с учетом их индивидуальных психологических особенностей и их эмоционального состояния.</i></p>
---	--	--



	<p>Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (вместе с психологом) мониторинг личностных характеристик.</p> <p><i>Формируется опосредованно в процессе обучения студентов предоставлению педагогической обратной связи по результатам проверки письменных работ как важному элементу процедуры контроля.</i></p>	
<p><b>Обобщенная трудовая функция:</b> «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ».</p>		
<p><b>Трудовая функция:</b> педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования.</p>		
<b>Трудовые действия</b>	<b>Необходимые умения</b>	<b>Необходимые знания</b>
<p><u>Определение на основе анализа учебной деятельности обучающихся оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития.</u></p>	<p>Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе.</p> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи как важному элементу процедуры оценивания иноязычной письменной речи обучающихся.</i></p>	<p>Современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.</p> <p><i>Данное знание актуализируется в процессе обучения студентов предоставлению обучающимся письменной педагогической обратной связи с учетом их возрастных, а также индивидуальных психологических и социокультурных особенностей, эмоционального состояния.</i></p>

Определение совместно с обучающимися, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся.

Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий.

*Данное умение опосредованно формируется в процессе ознакомления студентов с современными онлайн платформами для проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке, а также в процессе обучения студентов пользоваться словарями и другими справочными материалами в сети Интернет в процессе проверки иноязычной письменной речи и предоставления письменной обратной связи.*

Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции.

*Формируется в процессе овладения студентами коммуникативными стратегиями и риторическими приемами, включая стратегии аргументации собственной позиции относительно успешности выполнения обучающимся того или иного задания, а также рекомендаций по коррекции его/ее учебной деятельности.*

## Отражение профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи в трудовых функциях педагога профессионального образования

<p><b>Обобщенная трудовая функция:</b> «Преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации».</p>		
<p><b>Трудовая функция:</b> преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и(или) ДПП.</p>		
<b>Трудовые действия</b>	<b>Необходимые умения</b>	<b>Необходимые знания</b>
<p><u>Контроль и оценка освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата и ДПП</u></p>	<p>Устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися.</p> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи как одному из средств установления педагогически целесообразных отношений с обучающимися.</i></p>	<p>Возрастные особенности обучающихся; педагогические, психологические и методические основы развития мотивации, организации и контроля учебной деятельности на занятиях различного вида.</p> <p><i>Данное знание актуализируется и/или частично формируется в процессе обучения студентов предоставлению эффективной письменной обратной связи обучающимся (среди функций которой — стимулирующая и оценивающая) с учетом их индивидуальных психологических особенностей и их эмоционального состояния.</i></p>

	<p>Использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации контроля и оценки учебного курса, дисциплины (модуля), применять современные оценочные средства, обеспечивать объективность оценки, охрану жизни и здоровья обучающихся в процессе публичного представления результатов оценивания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- соблюдать предусмотренную процедуру контроля и методику оценивания;</li> <li>- соблюдать нормы педагогической этики, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися для обеспечения достоверного оценивания;</li> <li>- интерпретировать результаты контроля и оценки.</li> </ul> <p><i>Данное умение опосредованно формируется в процессе обучения студентов предоставлению письменной педагогической обратной связи, которое строится на основе оценивания иноязычной письменной речи и интерпретации его результатов, и в рамках которого особое внимание уделяется необходимости соблюдать нормы и принципы педагогической этики.</i></p>	<p>Основы эффективного педагогического общения, законы риторики и требования к публичному выступлению.</p> <p><i>Данное знание формируется в процессе развития у студентов коммуникативных стратегий предоставления стимулирующей, конструктивной письменной педагогической обратной связи, способствующей установлению педагогически целесообразных отношений с их обучающимися.</i></p>
--	--	---

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

*Шкалы Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком CEFR с выделением умений чтений и письменной речи, лежащих в основе процесса предоставления письменной педагогической обратной связи обучающимся по результатам проверки их письменных работ на иностранном языке*

Таблица 1

Обобщенная шкала оценивания умений восприятия письменной речи  
[163, с. 60]

WRITTEN RECEPTION	
OVERALL READING COMPREHENSION	
C2	Can understand virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	<b>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</b> Can understand a wide variety of texts including literary writings, newspaper or magazine articles, and specialised academic or professional publications, provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools.
B2	<b>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</b>
B1	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension.
A2	Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.
	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.

<b>A1</b>	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
<b>Pre-A1</b>	Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.

Таблица II

**Шкала оценивания умений ориентировочного (ознакомительного) чтения**  
[163, с. 62]

<b>READING FOR ORIENTATION</b>	
<b>C2</b>	<i>No descriptors available; see B2</i>
<b>C1</b>	<i>No descriptors available; see B2</i>
<b>B2</b>	<b>Can scan quickly through several sources</b> (articles, reports, websites, books etc.) <b>in parallel, in both his/her own field and in related fields, and can identify the relevance and usefulness of particular sections for the task at hand.</b>
	<b>Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details.</b> Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.
<b>B1</b>	<b>Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task.</b> Can scan through straightforward, factual texts in magazines, brochures or in the web, identify what they are about and decide whether they contain information that might be of practical use.
	Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents. Can pick out important information about preparation and usage on the labels on foodstuffs and medicine. Can assess whether an article, report or review is on the required topic.
	Can understand the important information in simple, clearly drafted adverts in newspapers or magazines, provided that there are not too many abbreviations.

<b>A2</b>	Can find specific information in practical, concrete, predictable texts (e.g. travel guidebooks, recipes), provided they are written in simple language. Can understand the main information in short and simple descriptions of goods in brochures and websites (e.g. portable digital devices, cameras, etc.).
	Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. Can locate specific information in lists and isolate the information required (e.g. use the 'Yellow Pages' to find a service or tradesman). Can understand everyday signs and notices etc. in public places, such as streets, restaurants, railway stations, in workplaces, such as directions, instructions, hazard warnings.
<b>A1</b>	Can recognise familiar names, words and very basic phrases on simple notices in the most common everyday situations. Can understand store guides (information on which floors departments are on) and directions (e.g. to where to find lifts). Can understand basic hotel information, e.g. times when meals are served. Can find and understand simple, important information in advertisements, in programmes for special events, in leaflets and brochures (e.g. what is proposed, costs, the date and place of the event, departure times etc.).
<b>Pre-A1</b>	Can understand simple everyday signs such as 'Parking,' 'Station,' 'Dining room,' 'No smoking,' etc. Can find information about places, times and prices on posters, flyers and notices.

*Таблица III*

**Шкала оценивания умений чтения с целью извлечения информации и аргументации [163, с. 63]**

<b>READING FOR INFORMATION AND ARGUMENT</b>	
<b>C2</b>	Can understand the finer points and implications of a complex report or article even outside his/her area of specialisation.
<b>C1</b>	<b>Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions.</b> <b>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</b>

<b>B2</b>	<p>Can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within his/her field.</p> <p><b>Can understand specialised articles outside his/her field, provided he/she can use a dictionary occasionally to confirm his/her interpretation of terminology.</b></p>
	<p><b>Can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.</b></p> <p><b>Can recognise when a text provides factual information and when it seeks to convince readers of something.</b></p> <p><b>Can recognise different structures in discursive text: contrasting arguments, problem-solution presentation and cause-effect relationships.</b></p>
<b>B1</b>	<p>Can understand straightforward, factual texts on subjects relating to his/her interests or studies.</p> <p>Can understand short texts on subjects that are familiar or of current interest, in which people give their points of view (e.g. critical contributions to an online discussion forum or readers' letters to the editor).</p> <p>Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts.</p> <p>Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.</p>
	<p>Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.</p> <p>Can understand most factual information that he/she is likely to come across on familiar subjects of interest, provided he/she has sufficient time for re-reading.</p> <p>Can understand the main points in descriptive notes such as those on museum exhibits and explanatory boards in exhibitions.</p>
<b>A2</b>	<p>Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.</p> <p>Can follow the general outline of a news report on a familiar type of event, provided that the contents are familiar and predictable.</p> <p>Can pick out the main information in short newspaper reports or simple articles in which figures, names, illustrations and titles play a prominent role and support the meaning of the text.</p> <p>Can understand the main points of short texts dealing with everyday topics (e.g. lifestyle, hobbies, sports, weather).</p>



	<p>Can understand texts describing people, places, everyday life, and culture, etc., provided that they are written in simple language.</p> <p>Can understand information given in illustrated brochures and maps, e.g. the principal attractions of a city or area. Can understand the main points in short news items on subjects of personal interest (e.g. sport, celebrities).</p> <p>Can understand a short factual description or report within his/her own field, provided that it is written in simple language and does not contain unpredictable detail.</p> <p>Can understand most of what people say about themselves in a personal ad or post and what they say they like in other people.</p>
<b>A1</b>	<p>Can get an idea of the content of simpler informational material and short simple descriptions, especially if there is visual support.</p> <p>Can understand short texts on subjects of personal interest (e.g. news flashes about sports, music, travel, or stories etc.) written with simple words and supported by illustrations and pictures.</p>
<b>Pre-A1</b>	<p>Can understand the simplest informational material that consists of familiar words and pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or an illustrated story formulated in very simple, everyday words .</p>

Таблица IV

### Шкала оценивания умений чтения инструкций [163, с. 64]

<b>READING INSTRUCTIONS</b>	
<b>C2</b>	<i>No descriptors available; see C1</i>
<b>C1</b>	<b>Can understand in detail lengthy, complex instructions on a new machine or a new procedure, whether or not the instructions relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</b>
<b>B2</b>	<b>Can understand lengthy, complex instructions in his/her field, including details on conditions and warnings, provided he/she can reread difficult sections.</b>
<b>B1</b>	<b>Can understand instructions and procedures in the form of a continuous text, for example in a manual, provided that he/she is familiar with the type of process or product concerned.</b>
	<p>Can understand clearly written, straightforward instructions for a piece of equipment.</p> <p>Can follow simple instructions given on packaging, e.g. cooking instructions.</p> <p>Can understand most short safety instructions, (e.g. on public transport or in manuals for the use of electrical equipment).</p>

<b>A2</b>	Can understand regulations, for example safety, when expressed in simple language.
	Can understand short written instructions illustrated step by step (e.g. for installing new technology).
	Can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone.
	Can understand simple, brief instructions provided that they are illustrated and not written in continuous text.
	Can understand instructions on medicine labels expressed as a simple command e.g. ‘Take before meals’ or ‘Do not take if driving.’
	Can follow a simple recipe, especially if there are pictures to illustrate the most important steps.
<b>A1</b>	Can follow short, simple written directions (e.g. to go from X to Y).
<b>Pre-A1</b>	Can understand very short, simple, instructions used in familiar, everyday contexts such as ‘No parking,’ ‘No food or drink,’ etc., especially if there are illustrations.

*Таблица V*

**Обобщенная шкала оценивания умений иноязычной письменной речи**

[163, с. 75]

<b>OVERALL WRITTEN PRODUCTION</b>	
<b>C2</b>	Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.
<b>C1</b>	Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion. Can employ the structure and conventions of a variety of written genres, varying the tone, style and register according to addressee, text type and theme.
<b>B2</b>	<b>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</b>

<b>B1</b>	Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his/her field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.
<b>A2</b>	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and,' 'but' and 'because'.
<b>A1</b>	Can give information in writing about matters of personal relevance (e.g. likes and dislikes, family, pets) using simple words and basic expressions. Can write simple isolated phrases and sentences.
<b>Pre-A1</b>	Can give basic personal information in writing (e.g. name, address, nationality), perhaps with the use of a dictionary.

Таблица VI

**Шкала владения стратегиями планирования высказывания [163, с. 78]**

<b>PLANNING</b>	
<b>C2</b>	<i>No descriptors available; see C1</i>
<b>C1</b>	<b>Can, when preparing a more formal spoken or written text, consciously adopt the conventions linked to the particular type of text concerned (structure, level of formality and other conventions).</b>
<b>B2</b>	<b>Can, in preparing for a potentially complicated or awkward situation, plan what to say in the event of different reactions, reflecting on what expression would be appropriate.</b>
	<b>Can plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient(s).</b>
<b>B1</b>	<b>Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback.</b>
	Can work out how to communicate the main point(s) he/she wants to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what he/she can recall or find the means to express.
<b>A2</b>	<b>Can recall and rehearse an appropriate set of phrases from his/her repertoire.</b>
<b>A1</b>	<i>No descriptors available</i>
<b>Pre-A1</b>	<i>No descriptors available</i>

**Шкала оценивания умений взаимодействовать с собеседником на письме**  
**[163, с. 93]**

<b>WRITTEN INTERACTION</b>	
<b>C2</b>	Can express him/herself in an appropriate tone and style in virtually any type of formal and informal written interaction.
<b>C1</b>	<b>Can express him/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.</b>
<b>B2</b>	Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others.
<b>B1</b>	<b>Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision.</b>
	Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important.
<b>A2</b>	Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need.
<b>A1</b>	Can ask for or pass on personal details in written form.
<b>Pre-A1</b>	Can write short phrases to give basic information (e.g. name, address, family) on a form or in a note, with the use of a dictionary.

**Шкала оценивания владением стратегией привязки новой информации к  
имеющемуся знанию [163, с. 128]**

<b>STRATEGIES TO EXPLAIN A NEW CONCEPT</b>			
	<b>LINKING TO PREVIOUS KNOWLEDGE</b>	<b>ADAPTING LANGUAGE</b>	<b>BREAKING DOWN COMPLICATED INFORMATION</b>
C2	Can introduce complex concepts (e.g. scientific notions) by providing extended definitions and explanations which draw upon assumed previous knowledge.	Can adapt the language of a very wide range of texts in order to present the main content in a register and degree of sophistication and detail appropriate to the audience concerned.	Can facilitate understanding of a complex issue by explaining the relationship of parts to the whole and encourage different ways of approaching it.
C1	<b>Can spontaneously pose a series of questions to encourage people to think about their prior knowledge of an abstract issue and to help them establish a link to what is going to be explained.</b>	<b>Can explain technical terminology and difficult concepts when communicating with non-experts about matters within his/her field of specialisation.</b> <b>Can adapt his/her language (e.g. syntax, idiomaticity, jargon) in order to make a complex specialist topic accessible to recipients who are not familiar with it.</b> Can paraphrase and interpret complex, technical texts, using suitably non-technical language for a listener who does not have specialist knowledge.	<b>Can facilitate understanding of a complex issue by highlighting and categorising the main points, presenting them in a logically connected pattern and reinforcing the message by repeating the key aspects in different ways.</b>

B2	<p>Can clearly explain the connections between the goals of the session and the personal or professional interests and experiences of the participant(s).</p> <p>Can formulate questions and give feedback to encourage people to make connections to previous knowledge and experiences.</p> <p>Can explain a new concept or procedure by comparing and contrasting it to one that people are already familiar with.</p>	<p>Can explain technical topics within his/her field, using suitably non-technical language for a listener who does not have specialist knowledge.</p> <p>Can make a specific, complex piece of information in his/her field clearer and more explicit for others by paraphrasing it in simpler language.</p> <p>Can make accessible for others the main contents of a spoken or written text on a subject of interest (e.g. an essay, a forum discussion, a presentation) by paraphrasing in simpler language.</p>	<p>Can make a complicated issue easier to understand by presenting the components of the argument separately.</p> <p>Can make a complicated process easier to understand by breaking it down into a series of smaller steps.</p>
B1	<p>Can explain how something works by providing examples which draw upon people's everyday experiences.</p> <p>Can show how new information is related to what people are familiar with by asking simple questions.</p>	<p>Can paraphrase more simply the main points made in short, straightforward spoken or written texts on familiar subjects (e.g. short magazine articles, interviews) to make the contents accessible for others.</p> <p>Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original order of the text.</p>	<p>Can make a short instructional or informational text easier to understand by presenting it as a list of separate points.</p> <p>Can make a set of instructions easier to understand by saying them slowly, a few words at a time, employing verbal and non-verbal emphasis to facilitate understanding.</p>
A2	<i>No descriptors available</i>	Can repeat the main point of a simple message on an everyday subject, using different words to help someone else understand it.	<i>No descriptors available</i>
A1	<i>No descriptors available</i>	<i>No descriptors available</i>	<i>No descriptors available</i>
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>	<i>No descriptors available</i>	<i>No descriptors available</i>

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Комплекс заданий, направленный на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей

##### **Task 1** Provide the author of this composition with *direct* written corrective feedback.

*The holiday of a lifetime*

*I'm a real fan of northern Countries like Norway, Sweden and Denmark. I'm a lucky person, because I share this special liking with two of my best frends. Every summer we are going to one of this countries.*

*Last summer we were in Sweden, we rent a little wooden house near a lake, hiered a car and travelled over the whole south part of Sweden. We visited Stockholm, Goetheburg, a little villige called Vaxio, which the Swedish people call the town of the red-white sweets, and a lot more nice cities and places. I like Sweden, because of the strong coulars and the wild countryside.*

*One day, we were driving through the forest, when suddenly the car in front of us braked sharply. In the middle of the road stood a Elk, and it didn't want to move. I've never seen an more impressing animal than this, it was so near, you could nearly touch it. Normaly they are really shy and finealy, when the driver of the oder car opened the door, it run away.*

*It was a holiday I will never forget!*

##### **Task 2** Provide the author of the following piece of writing with *indirect* corrective feedback *focused* on the verb forms.

*The thing is how the war changes a personality. At the beginning of the documentary the former members of the Company talk about themselves before the war. Young men who had a lot of plans for the future, who were withdrew from their lives and thrown onto the battlefield. At first, they did not even understand what the war is in fact. At the very beginning, when they just arrived in Vietnam, there was no military actions. They had a lot of spare time, and the men even confess they had a lot of fun there.*

They spend time with each other, with Vietnamese people, played with their children. But then, as time passed, the situation got more and more heated. First shot, second, third. They started to incur first casualties. That is when the young soldiers realised the war has come.

**Task 3** Provide the author of the following piece of writing with *unfocused* indirect corrective feedback.

C1.

Chita

Russia

4 June 2012

Dear Tom,

Thank's for your recent letter. I am awfully sorry for not writing earlier, I was busy at school.

In your last letter you asked me about beautiful water sights in Russia. I think the sight of lake Baikal is the most beautiful sights in Russia I visit it ~~with my~~ family every summer; and I am admired by its nature query time. You also asked me about raiting I have never gone it, as I do not find it interecting. In my opinion, extreme sport is dangerous and irrational, as it can be harmful for health and psychology.

I was really glad you will visit Greece. I find ~~it~~ <sup>this</sup> count~~ry~~ wonderful. Who will go with you to Greece? Where will you live there? Are you looking forward to go this trip?

Hope to hear from you soon.

Much love,

Polina.

PEWYET3.P4

Adopted from: <https://en-ege.sdangia.ru/expert?task=1>



**Task 4** Provide the author of the following piece of writing with direct corrective feedback *focused on the use of articles and prepositions*.

St. Petersburg is most beautiful city. I was born in St. Petersburg, and my grandmother and grandfather live there. When I visit St. Petersburg, I go to see a Neva River, go for a walk in the Nevskiy avenue with my friends, or visit Petergof. I enjoy to stay in the street at night, because every night eight of the bridges open and make a very picturesque view! My favorite is Anichkov bridge. The bridge was decorated by sculptures on the theme "Taming of wild hors." During Second World War the sculptures were put away and saved. So we can admire them now.

**Task 5** Provide the author of the following piece of writing with *unfocused* direct corrective feedback.

Nowadays, medicine have developed extremely more than the past. There were different researches, to stop various diseases. One of the most important discovery is using animals in disease research. Today a lot of people ask the question: "Should people experiment on animals in medicine activity or they should be not used for testing medical techniques and drugs?" Of course they must for three reasons.

There were a lot of incidents, when animals helped people to fight against different diseases. Medical treatments have been made possible through animal testing, including HIV drugs, insulin, antibiotics, vaccines and many more. This means that using animals has prolonged the lives of millions people, and this testing will do it further.

Moreover, drugs in particular can carry significant dangers with their use, and research in animals also help to ensure the safety of them. Animals, nevertheless helps researchers to measure the safety of drugs before humans use them.

Besides, researches make test for nature too. People make experiments not only for their own benefit. Everything what scientist do is for Earth nature too. Researchers sacrifices some animals in order to ward off every species against mass extinction.

Nevertheless, someone argues that people should not use animals in research disease, because, how they say, experiments harm animals, or at worst kill them. However, using animals is the best way in disease research, and there is nothing or no one can replace animals assistance in developing vaccines.

In conclusion, using animals in disease research helps scientists in finding drugs to improve the medicine. That's means that animals assist humans to keep the population in balance. Therefore, experiment about disease research need animals' help.

**Task 6 Provide the student with corrective feedback using *reformulation* where necessary.**

The Olympic games happened so many times, and the question if a country should host them is widely discussed. Talking about the organization of the Olympics, we are able to host them due to a sustainable structure of transport. Firstly, airports are a compulsory element of a country which hosts the Olympics. Sportsmen and journalists from all around the world should have the opportunity to take part and just visit these worldwide ceremonies. Secondly, the number of means of transport increases in order to avoid squashes and problems with transportation. A lot of trains, buses, cars are very important for visitors and fans, who have a desire to see this event. Thirdly, country-host must have developed transport junction, bypasses, and high-roads. Factual evidence shows that many people prefer to get to this event by cars. Nowadays many countries may afford to host the Olympics thanks to an advanced transport system.

**Task 7 Correct the errors in the sentences below, and indicate their types using appropriate *error-codes*.**

	Erroneous phrase	Error code
1.	Let's go on the concert this Saturday!	
2.	She was upset. But I did not want to talk to her.	
3.	Beside, I managed to pass my final exams well and enter MSU.	
4.	Do you know what does Ann want for her birthday?	
5.	It seems, that she is busy.	
6.	If it will rain tomorrow, we won't go to the beach.	
7.	The building consists from three main towers and three service towers around the central, rectangular space.	
8.	The war of independence lasted about 8 years.	
9.	I feel myself happy today.	
10.	He went on to study medecine at Edinburgh University.	

**Task 8** You are given a piece of writing. Provide the author with *unfocused* indirect written corrective feedback and error codes.

Dear Carol,

Thanks so much for your letter. It is great to hear from you again. I am sorry. I didn't write you for so long. These past few weeks were crazy because I am studying for the exam that I will sit next week.

What about your questions, I am in favour of documentary films about animals. They make us to think about wildlife problems. I think people can take care of endangered species by saving national parks. The hunt on this animals must be forbidden. I am keen on bears because they are wonderful and very clever.

By the way, tell me about a fancy-dress ball. Have you chosen a costum? What colour it is? How often do you have such balls at school?

I am sorry, I have to go now. Write back soon!

Yours,  
Lera

**Give brief metalinguistic comments to help the student correct her errors.**

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_
- 7. \_\_\_\_\_
- 8. \_\_\_\_\_
- 9. \_\_\_\_\_
- 10. \_\_\_\_\_

**Task 9** Correct the mistakes in the following piece of writing with *indirect* corrective feedback labelling the errors with numbers, and provide the student with explicit metalinguistic comments at the end of the exercise.

I'm a recent university graduate. I did a Bachelor's Degree in psychology. I went to University right after school and I think this time was most fascinating in my life. I was lucky enough to admit to such reputable University as HSE was. In a four years' time I've learnt how to set realistic, detailed targets and how to achieve them. I'm really grateful for my teachers who were supportive and found time to give feedback on my works. They were definitely great specialists and were able to explain the subject clearly. Sitting exams at the end of each year was the most difficult thing for me. It took time and dedication to be a successful student at our university. That is why if you want to pass your exams with flying colours, you should spend a lot of time revising. I really enjoyed to get higher education because I studied the subject I loved. Moreover, I was quite a social person that's why I met a lot of friends at university. We had a great time together. I hope to keep in touch with them for many years. I'll have my graduation ceremony next week and I know my parents will be really proud of me. I'm thinking of doing a Master's Degree soon, though that might be distance learning as I am looking for full-time job now.

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Task 10.**

### **Risk it!**

#### **Student Teacher A**

<b>Risk</b>	<b>Sentences</b>	<b>Corrections</b>
	<i>1. -What are your plans for the summer? -I am going to England for learning English. What about you?</i>	
	<i>2. Do you really think if it is OK to enter a room without knocking?</i>	
	<i>3. The ordered goods have not arrived yet. Shall I call the delivery service?</i>	
	<i>4. You can pick any of these two books. I have read both and find them really gripping.</i>	
	<i>5. She explained me the matter in detail so I could understand what was going on.</i>	
	<i>6. Think of the number, and I will try to guess.</i>	
	<i>7. Last night I saw a strange dream. It felt weird as I woke up.</i>	
	<i>8. I think having my hair cut the night before the exam is not a very good idea.</i>	
	<i>9. You risk to be fired if you do not learn how to manage your time effectively.</i>	
	<i>10. I called my boss and told him that I want to finish early last Friday because it was my birthday.</i>	

#### Answers to Student Teacher B's task:

- 1. at such price*
- 2. next time*
- 3. neither of them likes*
- 4. learns/finds out instead of 'knows'*
- 5. had left*

6. harmful to
7. Everything is OK
8. a man sitting in the corner (WO)
9. besides instead of 'except'
10. +

## Student Teacher B

	Sentences	Corrections
	1. I cannot buy it for such price, it is too expensive for me.	
	2. You should go to this restaurant the next tome you are here.	
	3. I have two brothers, and neither of them does not like reading.	
	4. He will kill me if he knows the truth.	
	5. The train left before I arrived, so I had to wait for another one.	
	6. Looking at a computer monitor for a long time can be harmful for the eyes.	
	7. How are you? – Everything is normal, and you?	
	8. At first, I did not even notice a sitting in the corner man.	
	9. I have two more siblings except my brother Simon.	
	10. You should have come yesterday, we had such a good time!	

### Answers to Student Teacher A's task:

1. to learn English
2. without 'if'
3. the goods ordered
4. either book
5. explained the matter to me
6. of a (=any) number
7. I **had** a dream
8. +
9. risk being fired
10. wanted

## Task 11

You are going to read a piece of writing by Sam. Sam is a student at a private language school. He has been studying English on and off for a little more than two years now. Last time Sam was in class they were revising past tenses. The teacher asked students to write a short story about one of their childhood memories.

Name \_\_\_\_\_ Date 5/19/00

Use the following phrase to tell a complete story. Write your best!

**I remember...**

When I was in an amusement park  
and that it was so fun that  
the bumper cars but that  
hurts sometimes because  
we hit other bumper cars  
hard and the ride is like is  
the water ride that goes  
up and turns and goes down real  
fast and then when it hits  
the water it creates a huge  
wave and wets everybody who  
is not on the ride and that ride  
is at hershey park.

Adopted from: <http://www.ascd.org/publications/books/108037/chapters/ELLS@-An-Overview.aspx>

Correct the mistakes using the written corrective feedback strategies that you consider to be the most appropriate for this particular piece of writing.

Explain your choice of the written corrective feedback strategies.

---

---

---

---

---

---

---

**Task 12** The letter given is written by your 9th grade school student Sofia who is preparing to sit an exam in English at the end of this year.

You have **30** minutes to do this task.

You have received a letter from your English-speaking pen friend, Ben.

*...I've just been to the zoo. What lovely animals are there! Bears, tigers and even sharks! When I look at them in the zoo I can hardly imagine that they could be dangerous or eat other animals...*

*... Which do you think is better for animals –to live in the zoo or in the wild, why? What animals are common in your region? Have you ever seen any animal in the wild? ...*

Write him a letter and answer his **3** questions

14/01/2018

Moscow

Russia

Dear Ben,

Thanks for your letter. It was a great to hear from you!

In your letter you asked me about animals. In my opinion, animals shouldn't live in zoo. Most of zoos don't give animals normal living conditions. Furthermore, it's better to put animals in reserves, because there they feel freer.

In my region, we have wolves, foxes, deers, moose and hares in the forest. Here they are quite common.

Once my family and I rested in Finland, when we drove along the highway the road passed moose. We waited until he left the road and drove on.

Give my best for your parents. I look forward to hearing from you!

Best wishes,

Sofia

**Correct the mistakes using the written corrective feedback strategies that you consider to be the most appropriate for this particular piece of writing. Explain your choice of the written corrective feedback strategies.**



## Task 13

<b>A. You are given a list of the vocabulary units that are commonly used in marking schemes. Do you know what each of them means?</b>	
Range vocabulary	Communicative purpose/task
Linking words	Complex ideas
Impede communication	Appropriacy of vocabulary
Cohesive devices	Slips
Less common lexis	Grammatical control
Generally	
Simple grammatical forms	Everyday
Relevant	Straightforward ideas
Basic vocabulary	Errors
Complex grammatical forms	
Organisational patterns	Target reader
<b>B. Match these words and phrases with their definitions below:</b>	
1.	is a qualifier meaning not in every way or instance. Thus, ‘XXX appropriately’ refers to performance that is not as good as ‘appropriately’.
2.	the use of words and phrases that fit the context of the given task.
3.	are mistakes which result from the learner's lack of knowledge of correct rules of the target language.
4.	are the ideas which are of a more abstract nature, or which cover a wider subject area, requiring more rhetorical resources to bring together and express.
5.	related or relatable to required content points and/ or task requirements.
6.	include such things as genre, format, register, and function. For example, a personal letter should not be written as a formal report, should be laid out accordingly, and use the right tone for the communicative purpose.
7.	longer and more complex grammatical items, e.g. noun clauses, relative and adverb clauses, subordination, passive forms, infinitives, verb patterns, modal forms and tense contrasts.
8.	refers to the ability to adapt – whether language, organisational devices, or task conventions – rather than using the same form over and over, thus evidencing better control and a wider repertoire of the resource.
9.	vocabulary units which provide explicit linkage within the text. They can range from basic high-frequency items (such as “and”, “but”) to basic and phrasal items (such as “because”, “first of all”, “finally”).
10.	less-explicit ways of achieving connection at the text level, e.g. arranging sentences in <i>climactic order</i> , the use of <i>parallelism</i> , using a <i>rhetorical question</i> to set up a new paragraph.

11.	refers to vocabulary used for survival purposes (for simple communicative acts)
12.	refers to vocabulary that comes up in common situations of a non-technical nature.
13.	refers to those cases where candidates <i>repeatedly</i> use the same word because they do not have the resources to use another term or phrase the same idea in another way.
14.	is the hypothetical reader set up in the task, e.g. a magazine's readership, your English teacher.
15.	are mistakes that are non- systematic, i.e. the candidate has learned the vocabulary item or grammatical structure, but just happened to make a mistake in this instance.
16.	refers to vocabulary items that appear <i>less often</i> in the relevant domain. These items often help to express ideas more succinctly and precisely.
17.	is used in the positive sense and refers to the quality of a text that allows a reader to derive meaning and not be distracted. It does not refer to texts that force a reader to read closely because they are difficult to follow or make sense of.
18.	are the ideas which relate to relatively limited subject matter, usually concrete in nature, and which require simpler rhetorical devices to communicate.
19.	the variety of words and grammatical forms a candidate uses.
20.	the use of basic tenses and simple clauses.
21.	refers to the communicative requirements as set out in the task, e.g. make a complaint, suggest alternatives.
22.	means getting in the way of meaning so that it is hard for the reader to understand the message.
23.	more sophisticated vocabulary units and phrases which provide linkage within a text (e.g. "moreover", "it may appear", "as a result"), as well as grammatical devices such as the use of reference pronouns, substitution (e.g. There are two women in the picture. The one on the right ...), ellipsis (e.g. The first car he owned was a convertible, the second a family car.), or repetition.
24.	the ability to consistently use grammar accurately and appropriately to convey intended meaning.

Adopted from: Cambridge Writing Performance — Level B2 URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-assessing-writing-performance-at-level-b2.pdf>

**Exercise 14 Study the writing assessment scales given below, and highlight the key words that indicate the difference between the levels for each of the criteria.**

**The Assessment Scales**

The B1 Assessment Scales are divided into six bands from 0 to 5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. The descriptors for band 3 and above generally indicate performance of at least B1 level.

<b>B1</b>	<b>CONTENT</b>	<b>COMMUNICATIVE ACHIEVEMENT</b>	<b>ORGANISATION</b>	<b>LANGUAGE</b>
<b>5</b>	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well-organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis.  Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control.  Errors do not impede communication.
<b>4</b>	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
<b>3</b>	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis.  Uses simple grammatical forms with a good degree of control.  While errors are noticeable, meaning can still be determined.
<b>2</b>	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
<b>1</b>	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Produces text that communicates simple ideas in simple ways.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately.  Uses simple grammatical forms with some degree of control.  Errors may impede meaning at times.
<b>0</b>	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

Adopted from Cambridge Assessing Writing Performance — Level B1//Cambridge ESOL. — Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

The B2 Assessment Scales are divided into six bands from 0–5, with 0 being the lowest and 5 the highest. Descriptors for each criterion are provided for Bands 1, 3 and 5 and indicate what a candidate is expected to demonstrate at each band. The descriptors for Band 3 and above generally indicate performance of at least B2 level.

<b>B2</b>	<b>CONTENT</b>	<b>COMMUNICATIVE ACHIEVEMENT</b>	<b>ORGANISATION</b>	<b>LANGUAGE</b>
<b>5</b>	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organised and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
<b>4</b>	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
<b>3</b>	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
<b>2</b>	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
<b>1</b>	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
<b>0</b>	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

Adopted from Cambridge Assessing Writing Performance — Level B1//Cambridge ESOL. — Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

**\* The teacher may add other assessment scales to this task.**

## Exercise 15

**A. Read each of the essays below and assess them using the FCE writing assessment scale — Level B2 (see Task 14). Fill in the table with comments.**

	<b>Content</b>	<b>Communicative Achievement</b>	<b>Organisation</b>	<b>Language</b>	<b>Band assigned</b>
<b>Essay 1</b>					
<b>Essay 2</b>					
<b>Essay 3</b>					
<b>Essay 4</b>					

**ESSAY 1. Task: Research says that young people today are not as healthy as they were twenty years ago. Why its this and can we do anything about it?**

Nowadays, young people are prone to be less healthier than they were twenty years ago and also to suffer from a lot of illnesses. These problems are mainly caused by the busy way of life we live.

Twenty years ago, young people were healthier since, although they did not look after their health conciously, they did it by eating food without additives, because they lived more quiet, they spent much time in touch with nature as well as, despite not doing sports, they did more phisycal activities by working than young people do now.

In contrast, nowadays a lot of people give more importance to their appearance rather to their health. Added to this most of the time they eat fast food and also some of them are not fond of practising sports so, they lead a sedentary life. All of these problems make them to be unfit and unhealthy.

To conclude, young people today can look after their health since there are a lot of medical treatment for curing and preventing illnesses as well, as there is more information available than years ago. However, the responsibilities , stress and the lack of time lead us to leave aside the care of our health.

**ESSAY 2. Task: ‘Cars should be banned from the centres of all the major cities’. To what extent do you agree with this statement?**

Nowadays, most of the people have their own car. In a survey that was made here in Romania, most of those who were questioned said that they couldn't live without a car. It would be too difficult for them to go somewhere because of the madding crowd.

It's true that cars are a must in people's life, but in the same time they are a major factor of pollution. What people haven't thought about is that 1 car pollute less the air than 20 cars. So, it's more convinient to use public transport instead of your own car, if you do think about the nature and the air you breath every second.

Another problem are the frequent traffic jams that happen mostly because of careless drivers or because of the rush hours. No one would like to be in the centre of Bucharest at hours like 7 a.m. or 4 p.m. because it would be like throwing yourself into a labyrinth you could hardly manage to get out of.

People should use more public transport than their own car, first of all because it would be cheaper, second of all because it would reduce pollution rate by aproximately 80% and the city it would be also less noisy. All these improvements would make our life much easier, because an unpolluted air makes our bodies healthier and we can do as much physical effort as usual, but with less energy consumed.

**ESSAY 3. Task: Consider advantages and disadvantages of learning English abroad compared to learning in your own country.**

The English language is one of the most popular and used languages in the world.

Some people claim that studying English in your own country is better. They think that when you are studying English in your own country you will understand the word definitions clearly. I think that they are wrong. If you want to know English well you have to know the meaning of the word in English-English translation.

In my opinion studying English abroad is a good opportunity, because you will be in English environment. You won't be able to speak your native language and will feel on you the real English influence. You will have the chance to learn the way of speaking the English language.

In my view a disadvantage of studying English in your own country is that sometimes there are English teachers, who have been graduated "somewhere" and their English is awful. You will have to learn more in your country, especially of your native language has nothing to do with the English.

To sum up, the most appropriate way to learn English is to study abroad in a certain English-speaking country.

**ESAY 4. Task: Consider advantages and disadvantages of learning English abroad compared to learning in your own country.**

Learning English is very important in studying, doing business, or even in visiting foreign countries.

Learning English abroad, especially in UK, has a great advantage as you have to speak the language all the time whether during classes or in daily activities such as shopping, asking for directions, and watching TV. It will certainly improve my accent and make myself used to think in English - not in my native language. Not everyone can afford studying English abroad as it is very expensive. On the other hand, some people cannot get along with a different culture and suffer homesick.

Learning English in my own country has its pros and cons. Being with students speaking the same language and having the same problems makes studying fun, and sometimes competition urges students to work harder. At the same time using the native language in class limits the ability of speaking English fluently.

Taking into consideration the high expenses of learning abroad, I prefer to study in my own country and make efforts to improve my English by making friendships with English native-speakers who live or visit my country.

### **Task 16.**

**Match the feedback comments given below with the essays in Task 15 (one comment is extra).**

#### Feedback A.

Gabriela, this is a good attempt at the question. To improve it even further, you could state whether or not you believe that cars should be banned from major cities (your answer implies that you think so, but you don't state it explicitly enough).

This essay is very well-organised and flows logically and smoothly. I also appreciate your ambitious language use. Do you read a lot of English literature?

There are no major language errors here, just some minor inaccuracies (e.g., in the word order and word choice, as well as a few spelling slips). As for suggestions, I would recommend that you avoid contractions (e.g. 'haven't', 'it's'). This is an academic essay and should be written in formal English. Good luck on your FCE test — let us know how you get on!

#### Feedback B.

This essay shows good control of both vocabulary and grammar.

Yet the question is not fully answered, I am afraid. This essay is about both advantages and disadvantages of learning English abroad and in your home country, so there should be four content points. It's highly important to cover all aspects of the question. Don't skip the planning stage as you read the question. This essay needs revision.

#### Feedback C.

This is a full answer to the question, Rosana. You have organised this composition well and used some good connecting phrases (e.g. 'Added to this', 'To conclude', and so on), so it flows really nicely.

You demonstrate a good range of vocabulary and mostly accurate grammar (except for the mistake in the comparative form of the adj. 'healthy').

There are, however, quite a few spelling (typing?) mistakes, so please remember proofread your writing before you submit it. For the makeover, could you please paraphrase the bits of the text which I underlined? You may want to use the grammar structures that we covered in our previous class. All in all, this is a good piece of work. Keep it up!

#### Feedback D.

This is a really good answer to the question, Nahla. Your points are well made and the composition is splendidly organised into four clear paragraphs. I can see well-written topic sentences. Much improved!

There are a few grammar inaccuracies. Please correct the mistakes use of these two verbs: 'be used to doing smth' and 'afford to do smth'. There is also a mistake in the use of the verb in the 3rd person singular. Can you find it and correct it?

Other than that, well done!

#### Feedback E.

The major strength of this composition is the organisation of the ideas, Victoria. You use paragraphs to good effect and within each paragraph you demonstrate an excellent range of connecting phrases (e.g. in addition to this..., a further advantage..., etc.)

I would advise you to add another sentence or two to your conclusion to tell the reader whether you think cars should be banned or not. You could also mention the topic earlier on by saying, for example: "Many people believe that cars should be banned from city centre, yet there are many pros to driving a car."

On the whole, however, this is a very nice answer to the essay question. Well done!

**In pairs or small groups, discuss and highlight in the feedback comments above the phrases which you consider to be the most and the least effective. Explain your choice.**

**Task 17 In this task you are given two drafts of the same essay produced by Alex, a learner of English.**

**Read the instructions to the task and both drafts of an essay.**

**In your opinion, what did the teacher mention in their feedback that helped Alex to revise his first draft?**

Essay question: Most top management positions in companies are taken by men, which is not fair. Companies should be required to allocate a certain number of top management jobs to women. To what extent do you agree?

*DRAFT #1*

*Recent studies have shown a strong correlation between income inequality and social problems. These results have boosted a discussion on taxing rich people more heavily. The supporters of this position usually say that high salaries that companies pay to their top managers increase anxiety among low and middle staff. The more gap between salaries is the more stressed employers feel themselves.*



*There is quite different point of view on this issue. High salaries are good motivation for qualified employers whose work is highly important for society. In many countries medicians, lawyers, and IT-specialists make good money. One even can say their salaries are extremely high, but most of them have been learning for ages to get their profession. The situation when the authorities control salaries level can cause job migration and lack of highly qualified specialists. Also it can reduce young people's motivation to study hard and use their skills as a social elevator.*

*If you ask me, I would not support the idea of a certain level of salaries. It seems unfair for me, as many people have gone a long professional way to get a good compensation for their work. I think a society have a way more important problems than the high salaries, for example, poverty, etc. If I was a politician, I would pay attention to this problem first.*

## *DRAFT # 2*

*Many people nowadays are concerned about the problem of gender inequality at the workplace and believe that allocating a certain amount of top management positions to women can help to solve this problem. Personally I am not a supporter of this idea despite the fact that I would like to see more women building successful careers in modern society. In this essay I am going to explain my position.*

*First of all I believe that introducing a quota of high level job positions might devalue women's professionalism and ability to work hard. For decades women have been fighting for having equal rights with men in all spheres of their life. It is not privileges and concessions that they are striving for but recognition of their professionalism and their rights. Moreover, I doubt that companies' stakeholders prefer to see men as top managers rather than women. Their main goal is to ensure that their employees bring money to their business irrespective of their gender.*

*Another argument against taking special measures to make certain that women do get top management positions is that such great responsibility requires their full devotion to their profession, which not all women can afford. Studies have shown that we still have strong gender stereotypes that a woman is responsible for housekeeping and rising children while a man is building a career and making money. There is no surprise that more than half of women working for companies are low or middle level staff. These level specialists tend to work nine-to-five, while top managers usually work long hours including weekends and holidays. That is why the majority of women do not even dare to offer themselves for a manager position while they have qualification*

*and experience that are required for this place. Motherhood takes a great share of their energy and time, and they are unwilling to compete with men for high rank positions at their workplace.*

*Therefore, I am convinced that there is no need to give a certain amount of top management positions to women. Not only does it devalue their efforts and professionalism, but also far not all women need this kind of support from the government.*

### **Task 18 You are going to assess the essay written by your student.**

TASK: Comment on the following statement.

**“It is easier to make friends than to keep them.”**

What is your opinion? Do you agree with this statement?

**Write 200–250 words.**

Use the following plan:

1. make an introduction (state the problem)
2. express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion
3. express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion
4. explain why you don't agree with the opposing opinion
5. make a conclusion restating your position

(1) People have been living in community and trying to make friendly relationships with each other since time immemorial. Today we still want to have good friends and we all understand that it is a kind of hard job to support those contacts, but not everybody share this opinion.

(2) From my point of view, I cannot see a problem to make a friend, but it seems to be very difficult to keep it. Firstly, we always make friendly relations without any problems. It is enough to be kindly and funny with someone if you want to enter into this kind of relationships. However, with the time, you find out more and more about your friend and, of course, it may be something unpleasant and consequently you must submit to his or her imperfection. Secondly, being a friend means that you must always support your comrade. If we are talking about happiness, it seems to be very easy, but our life includes a grief too and so real friend should be near his or her comrade in all situations.

(3) On the other hand, some people believe, that being the friend is only an amusement. They think that friendship does not mean responsibility and there is no problem to keep friends during the whole life.

(4) I strongly disagree with this opinion because there are many examples when people become disappointed in friendship in case of misunderstanding, betrayal and lie.

(5) Despite other people's opinions, I still believe that if you want to keep the friend you have to make efforts.

Adopted from: <http://forum.englishgu.ru/viewtopic.php?f=17&t=693>

### **B. Read the essay without marking.**

### **C. Read the essay again. Underline and number the parts of the student's text which correspond to each of the points in the plan.**

**D. Introduce all the necessary corrections to the text.**

**What are the WCF techniques that you have chosen? Explain your choice.**

**A.D. To what extent do you agree with the statements about this essay on the scale from 1 to 5 (5 – Totally agree; 1 – Completely disagree)? Explain why you think so.**

1. All content is relevant and the target reader is fully informed. \_\_\_\_
2. Student communicates both straightforward and complex ideas effectively. \_\_\_\_
3. The text is divided into paragraphs logically as required by the conventions of the text genre. \_\_\_\_
4. Student uses both linking words and more complex cohesive devices skilfully to connect the ideas within the text. \_\_\_\_
3. Student uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. \_\_\_\_
4. Student's errors do not impede communication. \_\_\_\_
5. Student tends to overuse some of the basic or everyday vocabulary units. \_\_\_\_

**Task 19**

**Evaluate teachers' comments given below using the checklist in the table.**

<b>Teacher comment</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
<i>personalised</i>								
<i>specific</i>								
<i>well balanced</i>								
<i>constructive</i>								
<i>of a positive tone</i>								
<i>linguistically correct</i>								

**Teacher comment A:**

This article demonstrates excellent language control; it is virtually error-free.

Let's look closely at the task itself now.

Today's television: "A load of old rubbish" or "More choice than ever before"?

Is today's television still good value for money?

Unfortunately you don't really get to grips with the above questions. What you have written is more of a generalised essay on TV rather than a comment on its quality and value for money. You have to be very careful in the exam to answer all aspects of the tasks or you could lose valuable marks.

To sum up, therefore, there are no problems in terms of language expression - just make sure that you pay close attention to the task in the exam and answer the right question!

**Teacher comment B:**

This is a good letter, which matches the points in the job description. There are a couple of spelling and grammar mistakes, but on the whole the sentence structure and register is very good. One thing to consider in similar tasks is the word length as this is slightly below the minimum 140 words.

**Teacher comment C:**

1. Respect the number of words. The original text had 210 words, so I had to reduce it,
  2. It was written from an adult's perspective, but the question is: is it better to have older parents?
- So, I re-wrote it as if a young person was answering.

**Teacher comment D:**

Your essay is clear: the sequencing of your information is logical, and you create direct topic sentences that your paragraphs follow-through on. Keep this up. Also, your analysis of how spectators contribute to the use of PEDs is insightful – good work. My chief criticism here in is a lack of credible sources to support your argument; see page 34 of the course reader for a review of this information (something we covered in class), and my comments on your bibliography for examples. Also, I'd like you to work on employing a more academic and less conversational tone in your writing. Make sure you distinguish between oral and written communication. See my comments and marks within for examples, and let me know if you have any questions

**Teacher comment E:**

Sarah,

In the first few pages here you do a good job using concrete info (i.e. specific players) to discuss this topic; however, this info, and your sources, simply proves that competitors use PEDs, not why this practice needs to be stopped (which is what your thesis promises to prove). You need to provide evidence for your argument other than simply saying that PED use is “embarrassing”(pg.3). That said, I see improvement in your sentence crafting here – very few of your sentences are scrambled which is a big improvement from your last essay (see pg.2). In your next essay I'd like you to work on your imprecise and/or poor word choices (see pg. 1), as well as creating a more convincing concluding paragraph (pg. 2,3). See my other comments/corrections throughout and let me know if you have any questions.

James

**Teacher comment F:**

Do not start sentences with ‘Also’, ‘But’.

Repeat Present Simple.

Many repetitions – modern medicine – 10 times

Consider carefully your ideas.

**Teacher comment G:**

George!

I like the arguments you provide to support your point of view. Yet, I would omit the paragraph where you introduce ideas that contradict your position.

Keep working on your grammar! Too many errors.

Grade: C—.

**Teacher comment H:**

George, good try,

there are some clever ideas, but you should structure them more clearly. Try to find as many synonyms as possible (in the case of modern medicine). Pay more attention to the grammar. Good choice of linking words.

Try to do your best the next time and I'm sure that you'll success.

**Adopted from:**

<http://cpesamplewritings.blogspot.ru/2017/02/fce-writing-correction-and-feedback.html>

<http://www.sjsu.edu/aanapisi/docs/ProvidingFeedbackonStudentWritingbySaraCook.pdf>

<http://www.english-ebadi.com/ielts-by-babak-ebadi/229-ielts-writing-sample-essay-5-band-5.html>

<https://www.flo-joe.co.uk/>

**Task 20**

**Go over the essay you worked on in Task 18 and write a final comment to the student. Please, keep in mind the characteristics of an effective teacher comment (see Task 18).**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Task 21 Read the rubric for the writing task completed by your student.**

Task: Write a review of a film that you found disappointing.

Try and include the following points:

- a short synopsis of the plot (not too long);
- the reasons why you found the film disappointing;
- a few positive points if possible;
- some of the film words and expressions;
- one example of a negative inversion.

- **Read the essay to the end without marking.**
- **Read the essay again and introduce all the corrective feedback needed.**
- **Outline the strengths and the weaknesses of the written work.**

Strengths		Weaknesses	



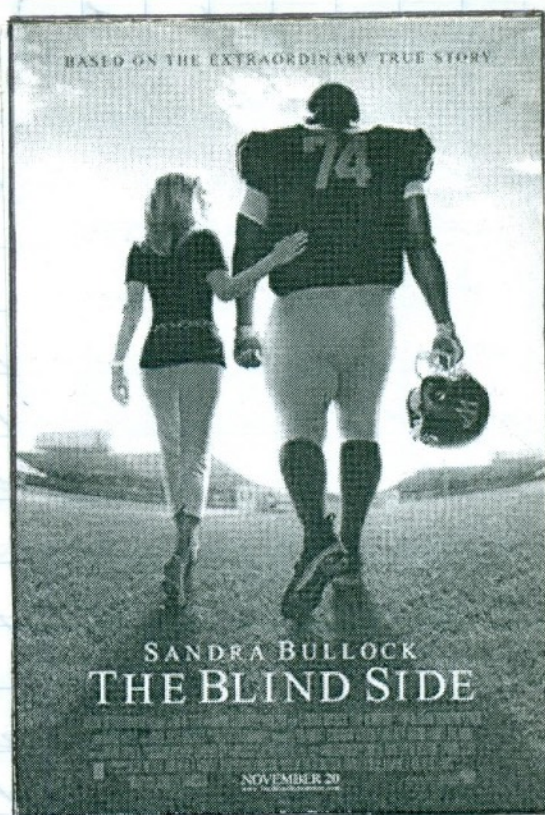
Choose the features that you are going to mention in your final commentary.

## "The Blind Side." Negative film review.

"The Blind Side" is an Oscar-winning movie made from a true life story. It is regarded by many fans as one of the most inspirational and remarkable movies ever created.

However, personally I find this film quite boring and with a lot of exaggeration. Sandra Bullock (who, by the way, got Oscar for starring in this movie) played a wife and a mother, who decided to take in her family a troubled African-American teenager and started to motivate him to success in football. Actually, I've always considered this actress to be a highlight. But this time she appeared as a humourless frosted blond with sunglasses, who looks as if she would if you touch her.

Furthermore, her easygoing millionaire husband Sean is too good to be true and her little son is some sort of mini-Oscar for being annoying.



On the whole, I really liked the plot. I find it original. But, considering its implementation, it won't really hold up. The image is not as vivid and impressive as it could have been. If you're a fan of college or school football, you'll definitely like the appearance of coaches Phil Fulmer, Tommy Tuberville, Houston Nutt and others who play themselves in the movie. But if you are not, you won't be entirely satisfied.

But the movie isn't really about football. It is about human choices. Often those choices are difficult and can be faced even in some unexpected life situations, as we can observe in "The Blind Side".

- Write your final comment to the student.

---

---

---

---

---

---

---

---



## **Task 22**

**You are to read and assess a letter of complaint written by a student of English. First, study the instructions for the task that the student received.**

Task: Think of a negative experience you've with the restaurant staff. Write a letter of complaint to the person or their superior.

Your letter of complaint needs to give:

- details of what happened;
- a clear statement as to what is expected from the addressee ;
- an overall idea of what the complaint is all about.

**Read the following piece of writing to the end without marking.**

*Dear Sir/Madam*

*I'm writing to express my annoyance at the quality of service offered in your restaurant in MEGA mall. It was the first time I've visited this place and I feel no desire to do it again.*

*I went to Omega mall last weekend to make some shopping. As I felt tired I decided to have lunch in your restaurant. The very moment I came in I saw an expression of irritation and boredom on administrator's face. She was very reluctant to assist me and I had to find a place to sit on my own. The dishes I ordered had lots of salt and pepper in them, so I had to make a huge gulp of water after every single piece. Moreover the quality of cooking wasn't professional at all in comparison to other places in Moscow. In the end of the lunch waiter said that this day they didn't accept any cards. As long as I had no cash I had to find ATM to get some, which was absolutely inappropriate. Needless to say, these things are supposed to be announced in the beginning of the meal not at the end. Of course I left no tips for this service and I was appalled when I overheard the waiter complaining about this.*

*I think you can understand perfectly how deeply disappointed I am. I really hope that it was a terrible mistake made by staff in the restaurant this particular day and in general the service is much better. However I will not go to this place again unless I receive an official apology from the staff. I would further like to stress that should I not hear from you, I'll write negative references on all social media platforms related to entertainment and restaurants.*

*Yours faithfully,  
Tatiana P.*

**Read the essay again and introduce all the corrective feedback needed.**

**Assess the essay using the FCE mark scheme (attached), and fill in the rubric using Cambridge English Assessing Writing Performance scale:**

	<b>Band assigned</b>	<b>Your comment</b>
<b>Content</b>		
<b>Communicative achievement</b>		
<b>Organisation</b>		
<b>Language</b>		
<b><u>Overall band assigned:</u></b>		_____

**Write your final comment to the student.**

---



---



---



---

**Task 23 Michael is preparing to take an exam in Business English. You are going to assess his written works and provide feedback.**

Study the assessment scale first.

Band	
5	<p>Full realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● All four content points achieved.</li> <li>● Confident and ambitious use of language; errors are minor, due to ambition, and non-impeding.</li> <li>● Good range of structures and vocabulary.</li> <li>● Effectively organised, with appropriate use of simple linking devices.</li> <li>● Register and format consistently appropriate.</li> </ul> <p>Very positive effect on the reader.</p>
4	<p>Good realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Three or four content points achieved.</li> <li>● Ambitious use of language; some non-impeding errors.</li> <li>● More than adequate range of structures and vocabulary.</li> <li>● Generally well organised, with attention paid to cohesion.</li> <li>● Register and format on the whole appropriate.</li> </ul> <p>Positive effect on the reader.</p>
3	<p>Reasonable achievement of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Three content points achieved.</li> <li>● A number of errors may be present, but are mostly non-impeding.</li> <li>● Adequate range of structures and vocabulary.</li> <li>● Organisation and cohesion are satisfactory, on the whole.</li> <li>● Register and format reasonable, although not entirely successful.</li> </ul> <p>Satisfactory effect on the reader.</p>
2	<p>Inadequate attempt at the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Two or three content points achieved.</li> <li>● Numerous errors, which sometimes impede communication.</li> <li>● Limited range of structures and vocabulary.</li> <li>● Content is not clearly organised or linked, causing some confusion.</li> <li>● Inappropriate register and format.</li> </ul> <p>Negative effect on the reader.</p>
1	<p>Poor attempt at the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● One or two content points achieved.</li> <li>● Serious lack of control; frequent basic errors.</li> <li>● Little evidence of structures and vocabulary required by task.</li> <li>● Lack of organisation, causing a breakdown in communication.</li> <li>● Little attempt at appropriate register and format.</li> </ul> <p>Very negative effect on the reader.</p>
0	<p>Achieves nothing. Either fewer than 25% of the required number of words or totally illegible or totally irrelevant.</p>

Adopted from: *Bec Preliminary/Business English*//Cambridge University Press. — Cambridge, 2014.

**A. Read the instructions for the task that the student received, and read Michael’s first work without marking.**

- You are going to attend an engineering exhibition in Frankfurt soon.
- Write a **memo** to your assistant:
  - explaining why you will be away
  - letting her know the dates you will be away
  - saying what work she should do while you are away.
- **Write 30 – 40 words.**
- **Write on your Answer Sheet.**

Adopted from: Bec Preliminary/Business English//Cambridge University Press. — Cambridge, 2014.

**Read the work again and introduce all the corrections needed.**

*Hello Alice, I go to Frankfurt next weak for engineering exhibition, from (5th untill (9th May. I want to ask you to work on our project during this time. Thank you very much!*

**Assess the work using the assessment scale given above. Explain your choice of the band assigned.**

<b>Band Assigned</b>	<b>Explain your choice of the band</b>

**Write your final comment to the student.**

---

---

---

---

---

**B. Read the instructions for the task that the student received, and read Michael's first work without marking.**

With reference to your advertisement in *The Times*, I am writing to apply for the post of training assistant.

I am moving to your country next month with my husband. As you will see from the enclosed CV, I have had a lot of experience in training and I feel that I have much to offer your company.

If I am selected for interview, please could you give me information about how to reach your offices by public transport?

- **Write a letter to Mrs Bennett:**
  - acknowledging her letter
  - offering her a date and time for an interview
  - requesting the names and addresses of two referees
  - telling her the best way to reach you by public transport.
- **Write 60 – 80 words.**
- **Write on your Answer Sheet. Do not include any postal addresses.**

Adopted from: *Bec Preliminary/Business English*//Cambridge University Press. — Cambridge, 2014.

**Read the work again and introduce all the corrections needed.**

Dear Mrs Bennett,

I would like to invite you for interview on 11 September 2017. Can you send me the names and the addresses of two people who will give us your references? You will be able to come to our office by the bus 57 from the Main train station, our bust stop is in a couple minutes.

I hope to see you soon! Sincere, Michael

**Assess the work using the assessment scale given above. Explain your choice of the band assigned.**

Band Assigned	Explain your choice of the band

**Write your final comment to the student.**

---

---

---

---

---

---

---

**Task 24** You are going to assess the essay written by an international student who is going to sit an IELTS test in the foreseeable future.

Write about the following topic:

*Some people believe that having a pet such as a cat or a dog helps old people to live a more enjoyable life and to stay healthier. How do you think old people benefit from having a pet? Do you think there are any problems related to old people who have pets?*

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience. Write at least 250 words.

**Read the essay topic and the essay without marking.**

*Pets have become far more familiar within mankind community, and indeed, the importance of relationship between human beings and their pets has been proved to be slightly exaggerated in some nations. However, although problems regarding animals' hairs may affect the health conditions of old people, the benefits that these lovely animals bring to them, physically and mentally alike, are clearly undeniable.*

*In term of physical benefits, the well-being conditions of elderly people with pets are more favourable compared to those without pets, since not only do they have to take care of themselves, \_\_\_ the responsibility that ensure their love one being fed and well looked after encourages them to become even more active. Due to these extra activities, this though might not have an obvious influence on their health, but at least this could help them to avoid bad living styles. Coupled with physical side, their mental wellbeing will also be improved, and the reason is that having someone to take care of would reduce the chance of feeling loneliness. Therefore, their depressing rate could be minimised.*

*In spite of the above advantages, the threats of too close interaction between pets and vulnerable old people still exist. One of the major concerns is the harmfulness of these animal hairs on their tracheas, especially those with asthma. Because of the virtually invisible in the air, many asthma symptoms are caused unconsciously by pets. In addition to the fact that old people might experience difficulty in looking after their pets, as their health conditions are limited, which could become even more challenge when they try t take care of others.*

*In conclusion, it is true that obstacles still exist for elderly people in adopting pets, but the benefits of this topic outnumber its shortages. For such reasons, instead of discontinuing them, further support would be far more beneficial.*

Adopted from: <http://www.ielts-blog.com/ielts-writing-samples/ielts-essays-band-5/ielts-essay-topic-keeping-pets-to-live-a-more-enjoyable-life/>

**Read the essay again and mark it using the IELTS Task 2 Writing band descriptors.**

**Write your final comment to the student.**

---

---

---

---

## Guidelines for effective response to student writing

**Begin** the end comments with a sentence relaying the strength/s of the piece, followed by a sentence (or multiple) detailing the weaknesses. **A concluding sentence** can communicate (specifically) what a student needs to work on in his/her future pieces of writing, thereby supporting their understanding of writing as a process.

### Feedback should be:

- *specific*
- *personalised*
- *well-balanced*
- *constructive*
- *genuine*
- *of a positive tone*
- *linguistically correct.*

### Effective phrases for WCF

#### Commenting on strengths:

This essay demonstrates excellent [...].

I especially like [...].

A very nice start to your essay!

Excellent grammar control/vocabulary range/structure, etc

The primary strength of this paper is [...]; keep doing this.

While you do a good job of [...], your [...] is the chief strength of this paper.

Good work overall: your essay is [...], [...], and [...].

You demonstrate a good range of vocabulary and mostly accurate grammar.

This article demonstrates excellent language control; it is virtually error-free.

The Intro is well-written and the paragraphs are well-organised.

The essay is well-structured and flows logically and smoothly.

This excellent example moves your argument forward.

Your .... is really strong/effective/well-written. Keep this up.

You've done an impressive job of ... +V-ing

Congratulations on a job well-done!

Excellent first attempt! I particularly like the ...

I like the way you developed your ideas/handled the topic.

Excellent opening and conclusion.

Quality work.

You are on target.

#### Transitions to constructive criticism:

However, you are having trouble with [...].

Unfortunately, this paper lacks [...].

[...] is a pattern of error here and needs to be remedied.

Despite these strengths, this essay [...].

Let's have a close look at ...

You have raised some good points, but ...

Good ideas, but you may want to organise them a little better. For example, ...

In terms of the paper topic, you [...].

In terms of your prose, you [...].

In terms of grammar/vocabulary range ...

These errors indicate that [...].



Overall, what these problems suggest is [...].

**Feedforward:**

I'd like you to work on [x, y, and z].

In your next assignment, I'd like you to pay particular attention to [...].

A better plan would be to...

What if we...

I encourage you to...

For the makeover, I would concentrate on the following points: ...

I have suggested some alternatives for you to consider.

Do not forget to proofread your writing.

The wording of this paragraph/sentence could be improved by ...

Remember to use.../Do not forget about...

The tone of this type of writing needs to be more formal/academic, etc.

I suggest that in your next writing you *focus more on/should be* more careful with ...

**Possible concluding phrases:**

See my comments and remarks within the text, and let me know if you have any questions.

Overall, I can see you put forth a lot of effort – much improved!

I hope to see more work like this from you in the future.

Let's talk about your next essay before you write it.

I hope these comments will be useful as you think about the next essay.

I hope this is helpful to you as you begin work on your next papers.

I'm confident in your ability to improve.

Good luck on your exam!

Keep up the good work!

**Phrasing for particularly poor and/or sloppy work:**

This essay reads as a first draft.

This is not up to academic standards.

This is not of passing quality.

Your essay is unpolished and needs editing.

This essay needs revision.

Adopted from:

<https://www.sjsu.edu/aanapisi/docs/ProvidingFeedbackonStudentWritingbySaraCook.pdf>

<https://writing.princeton.edu/sites/writing/files/media/responding.pdf>

<https://blogs.commonsgorgetown.edu/jco34/sample-assignments/examples-of-feedback-on-student-writing/>

**Answers to the tasks**

**Task 1.** Direct corrective feedback means the teacher corrects student's mistakes.

*Possible corrections to be introduced:*

countries; two of my best friends; Every summer we go; one of these countries; Last summer when we were in Sweden; we rented a little wooden; hired; southern; village; a lot of other nice cities; coulars — not clear what the student meant; in the middle of the road there was an elk; a more impressive animal; they are usually shy; Finally; the driver of the other car; ran away.

**Task 2.** Indirect corrective feedback means the teacher indicated that the student has made an error without correcting it.

*Possible corrections to be introduced:*

who were withdrawn from their lives; when they had just arrived in Vietnam; there were no military actions; They spent time with each other, with Vietnamese people; the young soldiers realised the war had come.

**Task 3.** Indirect corrective feedback means the teacher indicated that the student has made an error without correcting it; unfocused feedback means the teacher corrects all the errors.

*Possible corrections to be introduced:*

the most beautiful sight in Russia; I admire its nature; I have never done it; it can be harmful for your physical and mental health; where will you stay; looking forward to going on this trip;

**Task 4.** Focused feedback means the teacher corrects a specific type of errors.

*Possible corrections to be introduced:*

St. Petersburg is the most beautiful city; the Neva; along Nevskiy Prospect; The bridge was decorated with sculptures; During the Second World War.

**Task 5.** Unfocused direct feedback means the teacher corrects all the errors in the text.

*Possible corrections to be introduced:*

medicine has developed/is developing; there has been done a lot of research into how ...; One of the most important discoveries; in medicine activity; they should not be used; There have been a lot of incidents when ...; to fight different diseases; the lives of millions of people, and scientific experiments on animals also help to ensure the safety of them; Animals, nevertheless, help researchers; researchers carry out tests on nature too; do/ carry out experiments; everything that scientists do; for the nature on Earth; Researchers scarify ...; in research on different diseases; as they say; and there is nothing or no one to replace animals?; That means that animals assist... in keeping; experiments in research on different diseases.

**Task 6.**

*Possible corrections to be introduced:*

The Olympic games took place so many times; it is possible to host them thanks to the sustainable transport system; airports are particularly important when it comes to hosting the Olympics; Sportsmen and journalists from all around the world should have an opportunity to take part in or just visit these ceremonies, which are important for the whole world/these mega-sporting events; in order to avoid congestion and other problems in the transportation system; the hosting country; transport junctions, bypasses, and highways.

**Task 7.**

*Possible corrections and error-codes to be introduced:*

to the concert (Prep.); She was upset, but I did not want to talk to her (F/Frag.); Besides (WW); Do you know what Ann wants... (WO/SS); It seems that she is busy (Punct.); If it rains tomorrow (VT/C1); consists of (Prep.); the War of Independence (C/Cap.); I feel happy (Pron.); medicine (Sp.).

**Task 8.**

*Possible corrections and metalinguistic comments to be introduced:*

*I am sorry I haven't written to you for so long (F/VT):* Present Perfect is used to express a past event that is linked to the present moment (Carol still hasn't received a message from you yet).

*These past few weeks have been crazy* – Present Perfect is used to indicate that you are still busy.

*'What about your questions,'* (Synt) is a question structure, so you may want to use 'As for your questions' if you want to switch the topic

*They make us think* (Verb) : the verb 'to make' is followed by the bare infinitive (without 'to') in the meaning 'to force somebody to do smth'.

*What colour is it?* (WO): in questions you most of the time have indirect word order (aux. verb + subj. + main verb).

*Studying* (Sp.); *costume* (Sp.).

### Task 9.

*Possible corrections and metalinguistic comments to be introduced:*

University is not a proper name here, so you don't need to capitalise it.

I think this was the most fascinating time in my life: superlative adjectives require 'the' in front of them (e.g., the most beautiful girl, the highest mountain).

I was lucky enough to be admitted to such a reputable university: you need passive voice here. The university admitted you, so you were admitted (to admit – to take smth/smb; to let them in).

I'm really grateful to my teachers: to be grateful to smb for smth.

I really enjoyed getting higher education: to enjoy doing smth (or better even 'studying' if you mean that you enjoyed the process).

I met a lot of friends: if you meet friends, go out with people who already your friends, but if you make friends with someone, you meet them for the first time and you become friends (WW).

I am looking for a full-time job now : 'a job' is a countable noun, singular, so it needs an indefinite article 'a' here.

### Task 10.

*Answers to Student Teacher A's task:* 1. to learn English; 2. without 'if'; 3. the goods ordered; 4. either book; 5. explained the matter to me; 6. of **a (=any)** number; 7. I **had** a dream; 8.+; 9. risk being fired; 10. wanted.

*Answers to Student Teacher B's task:* 1. at such price; 2. next time; 3. neither of them likes; 4. 'learns'/'finds out' instead of 'knows'; 5. had left; 6. harmful to; 7. Everything is OK; 8. a man sitting in the corner (WO); 9. besides instead of 'except'; 10. +.

### Task 11.

*Sample answer:* I would use mainly indirect feedback focused on past verb forms, so Sam could correct his mistakes himself since he has already studied this topic. I might also correct some other mistakes using direct unfocused feedback, but since they are numerous, I should be careful because I don't want to demotivate the student.

### Task 12.

*Sample answer:* I would choose indirect feedback since Sofia is still preparing for her exam, and while correcting her mistakes herself, she will get some extra grammar/vocabulary practice. I would also go with unfocused feedback because I want Sofia to know how ready she is for her exam at the moment.

### Task 13.

1. Generally, 2. Appropriacy of vocabulary, 3. Errors, 4. Complex ideas, 5. Relevant, 6. Conventions of the communicative task, 7. Complex grammatical forms, 8. Flexible/flexibility, 9. Linking words, 10. Organisational patterns, 11. Basic vocabulary, 12. Everyday vocabulary, 13. Overuse, 14. Target reader, 15. Slips, 16. Less common lexis, 17. Holding the target reader's attention, 18. Straightforward ideas, 19. Range, 20. Simple grammatical forms, 21. Communicative purpose/task, 22. Impede communication, 23. Cohesive devices, 24. Grammatical control.

### Task 14.

Students highlight key words in the descriptors of the scale given.

### Tasks 15-16.

1. - C; 2. - A; 3. - B; 4 - D.

### Task 17.

*Possible answer:*

The structure is much improved (the aim of the essay is stated in introduction; two arguments are given in two paragraphs with well-phrased topic sentences; no new ideas are introduced in conclusion); the arguments have become stronger; the range of linking words and cohesive devices is diversified; language mistakes are corrected; the student used a wider range of vocabulary and grammar structures in the makeover.

#### **Task 18.**

B. 1 - Paragraph 1; 2 - Paragraph 2; 3 - Paragraph 3; 4 - Paragraph 4; 5 - Paragraph 5.

C. I would choose indirect feedback since the student is still preparing for their exam, and this error-correction strategy will give them an opportunity to correct their errors themselves and get additional language practice. I would also go with unfocused feedback because I want to let the student know how ready they are for the exam at the moment.

*Possible answers:*

D. 1. 4 pts. the content relevant, though the student should've formulated their position more explicitly; 2. 3 pts. the ideas communicated are mainly explicit; 3. 5 pts. the text is divided into paragraphs logically; 4. 3 pts. the student uses only linking words; 5. 2 pts. the student tends to overuse the word 'friend', though they make effort to substitute it with synonyms (ex., comrade).

#### **Task 19.**

The task is completed in group discussions and the answers may differ.

#### **Task 20.**

*Sample comment:*

Dear Alice, / This is a very nice piece of writing. You've covered all the points in the task, and you've organised them in five clear paragraphs. Well done! I would still suggest that you state your opinion more explicitly in introduction, as well as in conclusion. / As for the vocabulary, I really appreciate some of the less common lexis you used (ex., 'submit to imperfections'; 'since time immemorial'). I would like you to look up the synonyms for the word 'friend', as it is a bit overused in your work. / Anyway, keep up the good work! / M.A.

#### **Task 21.**

*Possible answer:*

**Strengths:** a lot of less common lexis, including the film vocabulary units; the reasons why the movie is disappointing are stated clearly; the design.

**Weaknesses:** the absence of a negative inversion; the student said they liked the plot, but did not mention what particularly they liked about it.

*Possible comment:*

Dear Ann, / What a beautiful design! Such a pleasure to read your work. / I really appreciate the vocabulary you have used when describing the characters. / Though you have mentioned that you liked the plot, it's not really clear what particularly you liked about it. I would suggest that you elaborate on that a little bit in your makeover. / I also cannot see a negative inversion, as required in the task, so please add it to your text. / All in all, that is a very strong piece of writing. I look forward to your final draft. / D.A.

#### **Task 22.**

*Possible answer:*

Content: 5 - the content is fully covered. CA: 4 - the student uses all the conventions of a letter of complaint effectively to hold target reader's attention, though in formal writing one should not use contractions. Org-n: 5 the text is logically organised; Language: 3 a few language mistakes that do not impede understanding (grammar: it was the first time I'd visited; Prep.: at the end of lunch; Art.: to find an ATM; St.: I think you can understand perfectly well; Art.: mistake made by the staff; Punct.: However, ; I'll write negative ~~references~~ reviews (WW.)). Overall band: 4

### Task 23

*I) Possible answer:*

Band assigned: Three points are somewhat achieved, a few mistakes do not impede understanding. The range of structures is limited; the organisation is satisfactory on the whole. Band 3.

*Possible comment:*

Dear Michael, / You've managed to cover all the points, good job! I would, however, state the reason why you are going to be away, and what particularly your assistant should do meanwhile more clearly. / You have made a few mistakes. Week is the time from Monday to Friday, and weak is an adjective (not very strong). Do not forget 'the' before ordinals (the first, the second, the fifth). Good luck on your BEC exam!

*II) Possible answer:*

Band assigned: 2. The letter is not acknowledged, the other points are covered. The range of vocabulary and structures is rather limited. Quite a few language mistakes, so it is not always easy to grasp the idea. Band 2.

*Possible comment:*

Dear Michael, / This is a decent attempt at the question. You have covered most of the points, but the bit where you acknowledge the reception of the letter is missing. / You should pay more attention to language. We usually say 'to give smth to smb', and in formal writing it is more advisable to start your requests with 'Could you please..?'. The last sentence is not very clear. Did you mean 'the bus stop is two minutes away from our business-centre'? Please revise this work and send it back to me. / Maria

### Task 24

Band assigned: 5,5

*Possible comment:*

Dear Sarah, / You have made an attempt to accomplish the task response, and gave some good reasons for having a cat or a dog. / Yet there are quite a few mistakes in the essay – the main problematic areas are grammar, particularly in sentence structure and word choice. I suggest that you consult a dictionary more often as it seems that you misunderstand the meaning of some of the basic words (see 'though'; 'to discount'; 'favourable'). / The length of the task response could also be reduced. Avoid writing more than 280 words to save time and reduce the number of mistakes, and remember to always proofread your work once you have finished. / Overall, this looks like a Band 5.5 essay. Good luck on your makeover!

Adopted from: <http://www.ielts-blog.com/ielts-writing-samples/ielts-essays-band-5/ielts-essay-topic-keeping-pets-to-live-a-more-enjoyable-life/>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Примеры опросных листов, используемых в рамках предварительного и финального анкетирования студентов, принявших участие в опытном обучении

Предварительное анкетирование.

**Развитие профессионально-коммуникативных умений преподавателей иностранного языка, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и предоставлении обратной связи.**

Ваши фамилия, имя и отчество:

Где Вы обучаетесь преподаванию английского языка (вуз, направление, уровень образования – бакалавриат/магистратура, курс)?

Имеете ли Вы опыт преподавания английского языка? Если да, расскажите, пожалуйста, кратко о своем опыте.

Преподаете ли Вы иностранный язык в настоящий момент? Если да, расскажите, пожалуйста, кратко об этом.

Как часто Вам приходится сталкиваться с проверкой письменных работ обучающихся на иностранном языке? *Раз в неделю/ раз в две недели/ чаще, чем раз в неделю/ реже, чем раз в две недели/ другое: \_\_\_\_\_.*

С проверкой каких типов письменных работ на иностранном языке Вы чаще всего сталкиваетесь в своей профессиональной деятельности?

**Оцените степень Вашего согласия с приведенными в таблице утверждениями:**

		Полностью согласен/согласна	Скорее согласен/согласна	Скорее не согласен/не согласна	Совершенно не согласен/не согласна
1	Я знаю функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся.				
2	Я знаю различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования.				

3	Я знаю критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах.				
5	Я знаю различные символы, обозначающие типы ошибок (error-codes).				
6	Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке.				
7	Я умею формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся.				
8	Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся и определять их тип.				
9	Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error-codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся.				
10	Я умею аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик.				
11	Я умею грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней.				
12	Я умею определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания.				
13	Я умею формулировать лингвистические комментарии на иностранном языке.				

14	Я умею формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части.				
15	Я владею стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней.				
16	Я владею стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся.				
17	Я владею стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся.				

Финальное анкетирование.

**Развитие профессионально-коммуникативных умений преподавателей иностранного языка, необходимых при проверке письменных работ обучающихся и предоставлении обратной связи.**

Ваши фамилия, имя и отчество:

**Оцените степень Вашего согласия с приведенными в таблице утверждениями:**

		Полностью согласен/согласна	Скорее согласен/согласна	Скорее не согласен/не согласна	Совершенно не согласен/не согласна
1	Я знаю функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся.				
2	Я знаю различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования.				
3	Я знаю критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах.				
4	Я знаю различные символы, обозначающие типы ошибок (error-codes).				



5	Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке.				
6	Я умею формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся.				
7	Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся.				
8	Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error-codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся.				
9	Я умею аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик.				
10	Я умею грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней.				
11	Я умею определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания.				
12	Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке.				
13	Я умею формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части.				
14	Я владею стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней.				
15	Я владею стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся.				
16	Я владею стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся.				

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Примеры заданий, используемых в рамках предварительного и финального тестирования студентов, принявших участие в опытном обучении

Задание предварительного тестирования.

Your name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

**Read the essay and assess in using the IELTS Task 2 assessment criteria. Provide the student with written corrective feedback.**

**Task: Modern medicine helps to live long life. Do you agree? Give reasons for your answer and include any relevant examples from your knowledge or experience. Write 250 words or more.**

The modern medicine is very important for living long life. It is depend on new technology. People take very easy and quickly. Also modern medicine is very quick absorbing to human body. It is helps to back to normal for people health condition. Therefore I agree that the modern medicine is helps to live longer.

First of all, the modern medicine can prevent incurable diseases. Doctors can find some diseases very early. Then doctors can give suitable medicine for patient. New modern equipments are helps doctors is going to correct way. Also intelligent people in the world live long life on helps from modern medicine. That is very important in the human society because their creative things are coming with them and they can help to others long time when they are living in long life with comfortably.

Beside, old population is increasing in the country. It is badly effect in country economy and especially for third world countries. But old people are very important in human society because their experience definitely helps to living safely and planning to new project. ?Experience is better than qualifications?

However, old people are living long life; it is helps others to live long life because we can get advice from them and they are covering our culture and society.

Moreover, modern medicine is being addictive for some people, so that they can not live without medicine. They should take medicine all their lives. Also modern medicine is very expensive. Therefore most of poor countries couldn't take modern medicine and it has taken commercial shape also it is depending on money. In the modern medicine have not facts of human kindness. People who they have money they can take modern medicine. But indigenous medicine has well human friendly shape. It has not depended on money.

To summarize; in my personal view, modern medicine is helping live long life with comfortably. Modern technologies are being supported to find unburnable diseases very early. So doctors can take correct path immediately. Therefore, may I not hesitate to agreed the above mention statement.

Adopted from: <http://www.english-ebadi.com/ielts-by-babak-ebadi/229-ielts-writing-sample-essay-5-band-5.html>

Задание финального тестирования.

Your name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

**Read the essay and assess in using the IELTS Task 2 assessment criteria. Provide the student with written corrective feedback.**

**TASK:** People attend college or university for many different reasons (for example, new experiences, career preparation, or to increase knowledge). Why do you think people attend college or university? Use specific reasons and examples to support your answer.

*Many people attend to university or collage after their high school years for several reason which they choose by them self. I believe that the most common reason why people attend to university or collage to have new experiences on life , to prepare for a career, and to increase their knowledge of their personality.*

*Firstly, many people attend to university or collage to have new experience in life. Many students leave their home and move to live by them self when they go to university. This is the first time that they had to make a resolution on their own, without their parents' help. Making their own decisions will increase their knowledge of themselves. Moreover, students on the university can meet different students from different nationalities and religions so students can learn about different culture around the world.*

*Secondly, many people go to university or collage to prepare for a career. Career training is becoming more important nowadays to young people compared to old people. At college, students learn many skills for their career and they intern to internship with a lot of chances. All of these things prepare them for their career.*

*Also, students attend university or college to increase their self-knowledge of their personality on life. They attend for that to increase their knowledge in subjects which they find interesting. For example, many students study science because they are üinterest in science but they work on the business area.*

*To sum up, I think people should not only focus on a career when they go to university or college. They have to follow to have new experience and knowledge about their personality and the great world around them which they live in.*

Adopted from: <http://www.ielts-blog.com/category/ielts-writing-samples/ielts-essays-band-6/page/9/>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Расчеты t-критерия Стьюдента для анализа эффективности разработанного обучающего модуля (на основе результатов анкетирования студентов бакалавриата и магистратуры до и после обучения)

Выдвигаемые гипотезы:

$H_0$ : обучение *не оказало* статистически значимого влияния на студентов;

$H_1$ : обучение *оказало* статистически значимое влияние на студентов.

Поскольку анализируются результаты анкетирования одних и тех же студентов до и после обучения, т.е. работаем со связанными (парными) выборками с равным числом измерений в каждой, воспользуемся формулой так называемого парного t-

критерия:  $t_{exp} = \frac{\bar{d}}{S_d}$ ,

$$\text{где } \bar{d} = \frac{\sum d_i}{n}; \text{ и } S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n - 1)}}$$

при этом  $d_i = y_i - x_i$ , где  $x_i$  — средняя оценка, данная каждым студентом утверждениям, представленным в опросном листе, до обучения, а  $y_i$  — после обучения, и  $n$  — количество студентов.

Если рассчитанный  $t_{exp} < t_{crit}$  (значение  $t_{crit}$  берется из Таблицы критических значений t-критерия Стьюдента), то принимается нулевая гипотеза ( $H_0$ ), в противном случае — альтернативная ( $H_1$ ).

Значения  $x_i$  и  $y_i$  для каждого студента и их разности:

	Расчет для группы студентов ба- калавриата			Расчет для группы студентов маги- стратуры		
	Средний балл до обуче- ния ( $x_i$ )	Средний балл по- сле обу- чения ( $y_i$ )	Разность значений ( $d_i$ )	Средний балл до обучения ( $x_i$ )	Средний балл после обучения ( $y_i$ )	Разность значений ( $d_i$ )
Студент 1	2.875	4	1.125	2.875	2.9375	0.0625
Студент 2	2	2.9375	0.9375	1.8125	3.0625	1.25
Студент 3	2.5625	3.8125	1.25	3.0625	3.1875	0.125
Студент 4	2.125	3.1875	1.0625	2.5	2.5625	0.0625
Студент 5	2.0625	3	0.9375	3.125	3.5	0.375
Студент 6	2.3125	2.9375	0.625	3.0625	4	0.9375
Студент 6	2.4375	3.875	1.4375	2.3125	3.4375	1.125
Студент 8	2.5	3.4375	0.9375	2.875	3.6875	0.8125
Студент 9	2.4375	3.1875	0.75	2.5625	3.25	0.6875
Студент 10	2.5625	3.25	0.6875	3.3125	3.8125	0.5
Студент 11	2.3125	3.375	1.0625	1.5625	3.5	1.9375
Студент 12	2.625	3.9375	1.3125	2.1875	3.125	0.9375
Студент 13	2.75	3.5625	0.8125	2.25	3.125	0.875
Студент 14	1.875	3	1.125	2.5625	3.75	1.1875
Студент 15	2.625	3.8125	1.1875	1.875	3.625	1.75
Студент 16	2.0625	3.875	1.8125	2.4375	3.625	1.1875
Студент 17	2.625	3.4375	0.8125	2.3125	4	1.6875
Студент 18	2.3125	3.875	1.5625	2.9375	3.125	0.1875
Студент 19	2.1875	3.1875	1	2.5	3.8125	1.3125

Студент 20	2.6875	3.625	0.9375	1.1875	3.875	2.6875
Студент 21	2.8125	3.3125	0.5	3.6875	3.75	0.0625
Студент 22	2.75	3.625	0.875	2.5625	3.3125	0.75
Студент 23				1.375	3.8125	2.4375
Студент 24				2.75	3.75	1
Студент 25				2.5	3	0.5
Студент 26				1.75	3.875	2.125
Студент 27				2.5625	3.875	1.3125
Студент 28				2.5625	3.5	0.9375
Студент 29				2	3.5	1.5
Студент 30				1.625	3.75	2.125
Студент 31				2	3.875	1.875
Студент 32				2.1875	3.5	1.3125
Студент 33				2.5	3.5625	1.0625
Студент 34				2.6875	3.3125	0.625
Студент 35				2.4375	3.5	1.0625
Студент 36				2.25	2.75	0.5
Студент 37				1.8125	3.4375	1.625
Студент 38				2.125	2.6875	0.5625
Студент 39				1.9375	3.5625	1.625
Студент 40				2.625	3.1875	0.5625
Студент 41				2.5625	3.25	0.6875
Студент 42				2.8125	3.625	0.8125
Студент 43				2.0625	3.5625	1.5
Студент 44				2.875	3.4375	0.5625

Студент 45				2.5625	3.875	1.3125
Студент 46				2.8125	3.4375	0.625
Студент 47				3	3.125	0.125
Студент 48				2.375	3.6875	1.3125
Студент 49				2.4375	3.6875	1.25
$\sum d_i$	22.75			51.4375		
$(\sum d_i)^2$	517.5625			2645.816406		
$\sum d_i^2$	25.5546875			73.16796875		
$\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}$	2.029119318			19.17171556		
$n \cdot (n - 1)$	462			2352		
$S_d$	0.06627241625			0.09028421573		
$\bar{d}$	1.034090909			1.049744898		
$t_{exp}$	15.60363976			11.62711432		

Для выборки студентов бакалавриата, где  $n = 22$ , значение  $t_{crit} =$  (по Таблице критических значений t-критерия Стьюдента) равно 3,819.

Таким образом,  $t_{exp} > t_{crit}$ , а значит, принимает гипотезу  $H_1$ : обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.

Для выборки студентов магистратуры, где  $n = 49$ , значение  $t_{crit} =$  (по Таблице критических значений t-критерия Стьюдента) равно 3,505.

Таким образом,  $t_{exp} > t_{crit}$ , а значит, принимает гипотезу  $H_1$ : обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Проверка достоверности результатов самооценивания студентов при помощи качественного анализа итогового продукта учебной деятельности.

#### Продолжение

**Работа №11.** Согласно результатам предварительного опроса, на момент начала обучения автор данной работы был полностью согласен с утверждением о том, что он умеет обнаруживать ошибки в иноязычной письменной речи обучающихся (У2); и скорее не согласен с утверждением о его знании стратегий исправления ошибок (З2), в том числе обозначений типов ошибок (З5) и умении их использовать (У3). Это соответствует результатам выполнения задания предварительного тестирования. Студент обнаружил все ошибки в работе и исправил их, используя прямую обратную связь (исправление неправильного варианта написания на правильный), а также ограниченный набор обозначений типов ошибок — ‘gr.’ для обозначения всех грамматических, ‘voc.’ — для обозначения лексических и ‘punct.’ — для обозначения пунктуационных ошибок.

Несмотря на то, что студент при прохождении предварительного анкетирования был полностью согласен с утверждением о том, что он умеет определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям оценивания (У6), а также скорее согласен с утверждением о том, что он владеет стратегиями чтения шкал оценивания (В1) и умением их грамотно анализировать (У5), оценка, данная им проверяемой в ходе выполнения задания предварительного тестирования письменной работе (3 балла) на два балла ниже экспертной оценки.

По результатам проверки эссе студент оставил следующий финальный комментарий: «*Good structure, poor grammar and vocabulary*». Данный комментарий, несмотря на то, что содержит элементы позитивной и негативной обратной связи, трудно назвать полезным ввиду общих формулировок и отсутствия рекомендаций обучающемуся по улучшению работы. Согласно результатам предварительного анкетирования, студент на момент начала обучения был полностью согласен с утверждением о том, что он умеет формулировать описание сильных и слабых

сторон проверяемых письменных работ (У1), скорее согласен с тем, что он умеет формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся (У8) и скорее не согласен с утверждением о его владении стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающегося (В3).

По завершении обучающего модуля студент выразил полное согласие со всеми утверждениями в опросном листе финального анкетирования. При выполнении задания финального тестирования студентом был оставлен следующий комментарий к проверяемой работе:

*(1) This essay demonstrates very good organisational skills. (2) I like the way you have handled the topic! (3) However, the conclusion is clearly focused on giving advice instead of summarising the reasons why people attend college or university. (4) Next time please make sure that your conclusion coincides with the task.*

*(5) In terms of grammar, you should work on plural forms. (6) Other than that, you have quite a good control of grammatical structures.*

*(7) Also, in your next assignment try to avoid repetitions.*

*(8) Overall, your essay presents a clear position and uses a range of cohesive devices appropriately. (9) I can see that you put a lot of effort. (10) Keep up the good work!*

Данный комментарий содержит элементы позитивной обратной связи (предложения 1, 2, 6, 8), конструктивную критику (3, 5), а также инструктивную (4, 7) и мотивирующую части (9, 10). Комментарий достоверно отражает сильные и слабые стороны проверяемой работы. Данная студентом оценка проверяемому эссе соответствует экспертной оценке по шкале оценивания письменных заданий IELTS.

Что касается использования студентом корректирующей обратной связи при проверке эссе в рамках финального тестирования, мы можем отметить сочетание прямой (исправление неверный вариант написания на верный) и косвенной — для указания на повторяющиеся в тексте ошибки — обратной связи. Значительно расширился репертуар использованных студентом обозначений типов ошибок (в частности, более точно обозначены типы грамматических ошибок).

**Работа № 22.** При прохождении предварительного анкетирования автор данной работы указал, что он согласен с утверждением о том, что он умеет обнару-

живать ошибки в письменных работах обучающихся на иностранном языке (2), скорее согласен с утверждением о том, что он владеет стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся (B2) и скорее не согласен с утверждениями о знании различных стратегий исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся и особенностей их использования (32), а также знании обозначений типов ошибок (34) и умении их использовать (У3). Оценки, данные утверждениям в опросном листе предварительного анкетирования соответствуют результатам выполнения финального тестового задания. Так, предложенное эссе проверено от начала и до конца, в работе с обнаруженными ошибками студент использовал только прямую обратную связь.

При проверке эссе в рамках предварительного анкетирования студент не оценил его по предложенным критериям, но предоставил финальный комментарий, который сформулирован следующим образом: «*Overall, good ideas. Please, mind your grammar and vocabulary choices*».

Как и в предыдущей работе, данный комментарий содержит слишком широкие формулировки, и в нем отсутствует мотивирующая или инструктивная части. Этот комментарий также невозможно охарактеризовать как персонализированный, он представляет собой скорее универсальный, шаблонный комментарий, который можно оставить под многими письменными работами на иностранном языке. В опросном листе предварительного анкетирования автор отметил, что скорее согласен с утверждением о том, что он умеет формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон проверяемой работы (У1) и скорее не согласен с утверждением о том, что он умеет формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ, в том числе, мотивирующую и инструктивную части педагогической обратной связи (У8) — что находит подтверждение в написанном им финальном комментарии в рамках предварительного тестирования.

Финальный комментарий к проверенной письменной работе в ходе выполнения студентом задания финального тестирования сформулирован следующим образом: *Dear [student's name],*

*(1) Good first attempt! (2) I particularly liked that you managed to give so many reasons why people attend college or university which correlates perfectly with the task instructions.*

*(3) However, you are having trouble with prepositions (attend TO university, ON life, etc). (4) Besides, please mind your vocabulary as there are some repetitions of words (e.g. intern to internship, to have new experiences, etc). (5) I would recommend you to consult a dictionary more often to avoid these errors in future.*

*(6) Good work overall, you used cohesive devices effectively (Firstly, Secondly, Moreover) and managed to give a full answer to the task.*

С точки зрения содержания данный комментарий довольно точно отражает сильные и слабые стороны проверенной студентом письменной работы. Комментарий персонализирован, в нем присутствуют элементы положительной обратной связи (предложения 2, 6) и отрицательной (3,4); инструктивной (5) и мотивирующей (1, 6) обратной связи. Студент также постарался подкрепить свои замечания конкретными примерами из письменной работы (2, 3, 4, 6), однако мы не считаем целесообразным дублировать в тексте комментария неверно употребленные обучающимся лексических и грамматических единиц, о чем мы также сообщили студенту в нашей обратной связи по результатам проведения финального тестирования.

В опросном листе финального анкетирования студент указал, что полностью согласен с утверждением о том, что он знает лексические и грамматические единицы, встречающиеся в педагогической обратной связи (35), и умеет формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон проверяемой работы (У1) и рекомендации для обучающегося по ее улучшению (У8), а также владеет стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи по результатам проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке (В3).

Данная студентом оценка проверенному эссе по шкале оценивания письменных заданий IELTS полностью соответствует экспертной оценке в 6 баллов. В опросном листе финального анкетирования он указал, что полностью согласен с утверждениями о том, что он владеет стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя

ключевые характеристики в дескрипторах на разных уровнях (В1) и умеет устанавливать соответствие между фрагментами проверяемой работы и отдельными критериями в используемой шкале оценивания (У6).

Что касается использования корректирующей обратной связи, то в опросном листе финального анкетирования студент указал, что полностью согласен с утверждением о том, что он знает разные стратегии исправления ошибок в письменных работах обучающихся (32) и скорее согласен с тем, что он знает различные обозначения типов ошибок (34) и умеет их использовать (У3). Так, при проверке эссе была использована косвенная обратная связь с широким набором разнообразных обозначений различных типов ошибок: ошибок в употреблении предлогов ('Prep. '), ошибок в употреблении имен существительных ('N'), ошибок в порядке слов ('WO'), ошибок употреблении неверных слов ('WW'), орфографических ('Sp. ') и пунктуационных ошибок ('Punct. ').

**Работа № 36.** Согласно результатам предварительного тестирования, на момент начала обучения автор данной работы был скорее согласен с утверждением о том, что он умеет обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся (У2), что соответствует действительности — в предложенном к проверке эссе в рамках предварительного тестирования были обнаружены 80% от общего числа ошибок (35 из 44). Студент также отметил, что скорее не согласен с утверждением о том, что он знает различные стратегии исправления ошибок в иноязычной письменной речи и их особенности (32), в том числе обозначения различных типов ошибок (34), и умеет их использовать в процессе проверки работ обучающихся (У3). Так, при проверке эссе в рамках предварительного тестирования была использована преимущественно прямая обратная связь и некоторые обозначения типов ошибок, которые не всегда точно использованы. Во-первых, большинство ошибок отмечены как грамматические ('Gr. ') без их дифференциации. Кроме того, использованы некоторые обозначения, расшифровка которых вызывает затруднения. Например, сокращением 'Wr. ' отмечены ошибки в словоупотреблении, а также в употреблении предлогов, а сокращением 'St. ' — фрагменты текста, затрудняющие понимание идеи автора.

Студент также отметил, что скорее согласен с утверждениями о том, что ему известны критерии оценивания иноязычной письменной речи, используемые в отечественных и международных экзаменах (33), и он умеет определять соответствие элементов письменной работе определенным критериям в шкале оценивания (У6); и скорее не согласен с утверждениями о том, что он владеет стратегиями чтения шкал оценивания (В1) и умеет их грамотно анализировать, выделяя ключевые слова в дескрипторах разных уровней (У5). Нам не представляется возможным определить объективность оценок, данных студентом этим утверждениям, поскольку эссе, предложенное в задании предварительного тестирования не было оценено студентом по критериям.

Студент также отметил, что он полностью не согласен с утверждением о том, что ему знакомы лексические и грамматические единицы, часто встречающиеся в педагогической обратной связи в обучении иноязычной письменной речи (35), а также скорее не согласен с утверждениями о том, что он владеет стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на иностранном языке (В3) и умеет формулировать описание сильных и слабых сторон работы на иностранном языке (У1). Это, вероятно, объясняет отсутствие финального комментария с обратной связью к проверенному в рамках выполнения предварительного тестового задания эссе.

При оценивании утверждений финального опроса студент указал, что полностью согласен с утверждениями о том, что он знает лексические и грамматические единицы, часто встречающиеся в письменной педагогической обратной связи при оценивании иноязычной письменной речи (35), а также что он владеет стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на иностранном языке (В3) и умеет формулировать описание сильных и слабых сторон работы на иностранном языке (У1) и рекомендации по их улучшению (У8).

К проверенному в ходе выполнения финального тестового задания эссе студентом был написан следующий комментарий:

*«(1) A very nice start to your essay! (2) I especially like the structure of your essay. (3) You've done everything almost right.*

*(4) However, you're having trouble with grammar. (5) Some phrases are difficult to understand. (6) Also, pay attention to the prepositions (attend university) and the plural nouns (reasons, their personalities, their careers). (7) Do not forget to proofread your writing. (8) I hope to see more work from you in the future.»*

Данный комментарий содержательно соответствует проверенной работе. В нем присутствуют элементы положительной (1, 2, 3) и отрицательной (4, 6) обратной связи, а также рекомендации не забывать перепроверять текст работы (7). Несмотря на то, что некоторые из замечаний подкреплены конкретными примерами из текста работы (6), другие кажутся общими и не конструктивными (3, 4, 5).

Эссе оценено в 5 баллов по шкале оценивания письменных заданий IELTS, что на один балл отличается от экспертной оценки в 6 баллов. В финальном опросе студент указал, что полностью согласен с утверждениями о том, что он владеет стратегиями чтения шкал оценивания (B1) и умеет грамотно анализировать шкалы оценивания (У5) и определять соответствие между фрагментами проверяемой работы и отдельными критериями в шкале оценивания (У6).

Наконец, в опроснике финального анкетирования отмечено, что студент полностью согласен с утверждением о том, что он знает различные стратегии исправления ошибок в письменных работах обучающихся на иностранном языке и особенности их использования (З2) и умеет правильно использовать различные обозначения типов ошибок (У3). При проверке предложенного в задании финального тестового задания эссе студент применил, помимо прямой обратной связи, стратегию переформирования, а также уместно использовал расширенный набор обозначений типов ошибок.

**Работа №38.** При прохождении предварительного анкетирования автор данной работы указал, что он не знает стратегий исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся и особенностей их использования (З2), и ему также не известны обозначения различных типов ошибок (З4), что нашло отражение в том, каким образом были исправлены ошибки в эссе, предложенном в рамках предварительного тестирования: студент использовал преимущественно прямую корректирующую обратную связь и подчеркивал фрагменты теста, судя по всему, затрудняющие понимание идей автора.

Студент также указал, что он скорее согласен с утверждением о том, что он умеет анализировать шкалы оценивания, выделяя ключевые характеристики различных уровней (У5); скорее не согласен с тем, что он умеет определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания (У6); и полностью не согласен с утверждением о том, что ему знакомы критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах (З3). Нам не представляется возможным проверить объективность оценок, данных студентом выше указанным утверждениям, поскольку предложенное в рамках предварительного тестирования эссе не было оценено по критериям.

В данной работе также нет финального комментария к проверенному эссе, хотя в анкете студент указал, что он скорее согласен с утверждениями о том, что он владеет стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи (В3), знает лексические и грамматические единицы, часто встречающиеся в педагогической обратной связи в обучении иноязычной письменной речи (З5) и умеет формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся (У8).

При заполнении опросного листа финального анкетирования студент указал, что он полностью согласен с утверждением о том, что он владеет стратегиями предоставления конструктивной обратной связи по результатам оценивания иноязычной письменной речи обучающихся (В3), умеет формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся (У8) и знает лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи в обучении иноязычной письменной речи (З5), а также скорее согласен с тем, что он умеет формулировать описание сильных и слабых сторон проверяемой работы (У1). Рассмотрим написанный студентом комментарий к предложенному к проверке эссе в рамках финального тестового задания.

*(1) Good first attempt. (2) I really appreciate that you tried to use complex grammar to express complex ideas. (3) However, you should use reformulations as your language is also being assessed. (4) You use the same words and phrases throughout the text, for example, to attend the university or college (you can say 'to go to' or 'to apply for')*



*instead). (5) I appreciate that there are only minor language mistakes (remember: themselves).*

*(6) Excellent use of cohesive devices! (7) Keep it up!*

*(8) However, you are having trouble with the conclusion. (9) Your final idea is not clear enough. (10) You'd better sum all your ideas up.*

*(11) See my comments and remarks within the text, and let me know if you have any questions.*

В данной обратной связи студент демонстрирует умения формулировать описание сильных (предложения 2, 5, 6) и слабых сторон работы (4, 8, 9). При этом автор не просто констатирует недочеты в работе, но и дает рекомендации по их исправлению (4, 10), а также содержит мотивирующий компонент (1, 7, 11).

Данное эссе оценено студентом также в 5 баллов по шкале оценивания письменных заданий IELTS, что на один балл отличается от экспертной оценки. В опросном листе финального анкетирования студент отметил, что он скорее согласен с утверждением о том, что он владеет стратегиями чтения шкал оценивания (B1) и умеет их грамотно анализировать (У5), а также определять соответствие между фрагментами проверяемой письменной работы на иностранном языке и отдельными критериями оценивания (У6).

Наконец, в анкете также указано, что студент полностью согласен с утверждением о том, что он знает различные стратегии исправления ошибок в письменной речи обучающихся, а также особенности их использования (32), знает различные обозначения типов ошибок (34) и скорее согласен с тем, что он умеет правильно использовать данные обозначения (У3), а также обнаруживать ошибки в иноязычной письменной речи обучающихся. Рассмотрим корректирующую обратную связь, предоставленную студентом в процессе проверки предложенного эссе в рамках финального тестирования. Так, при выполнении задания студент сумел обнаружить все 22 ошибки в тексте предложенного эссе и использовал сочетание прямой, косвенной (для повторяющихся ошибок) обратной связи и переформулирования, а также широкого спектра обозначений типов ошибок, включая обозначения ошибок в употреблении неисчисляемых имен существительных ('Unc.n.', от англ. 'uncountable noun'), ошибок в употреблении возвратных местоимений

(‘R.Pron.’, от англ. ‘reflexive pronouns’), ошибок в синтаксисе (‘SS’, от англ. ‘sentence structure’).